

Osterwalder, Fritz

Concordet - Instruction publique und das Design der Pädagogik als öffentlich-rechtliche Wissenschaft

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 157-193. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 28)



Quellenangabe/ Reference:

Osterwalder, Fritz: Concordet - Instruction publique und das Design der Pädagogik als öffentlich-rechtliche Wissenschaft - In: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 157-193 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-218590 - DOI: 10.25656/01:21859

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-218590>

<https://doi.org/10.25656/01:21859>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

28. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

28. Beiheft

Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit

Pädagogische Beiträge zur Moderne

Herausgegeben von Jürgen Oelkers

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1992

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Aufklärung, Öffentlichkeit und Bildung : pädagogische Beiträge zur Moderne / hrsg. von Jürgen Oelkers. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1992

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 28)

ISBN 3-407-41128-6

NE: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1992 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz (DTP): Satz- und Reprotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, 6944 Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41128-6

Inhalt

Vorwort	7
JÜRGEN OELKERS	
Einleitung: Aufklärung als Lernprozeß	9
ALASDAIR MACINTYRE	
Die Idee einer gebildeten Öffentlichkeit	25
WALTER FEINBERG	
Die öffentliche Verantwortung der öffentlichen Bildung	45
JAN MASSCHELEIN	
Wandel der Öffentlichkeit und das Problem der Identität	59
JÜRGEN OELKERS	
Bürgerliche Gesellschaft und pädagogische Utopie	77
HARTMUT TITZE	
Die Tradition der Pädagogik und die Selbstkritik der Moderne	99
HEINZ-ELMAR TENORTH	
Paradoxa, Widersprüche und die Aufklärungspädagogik. Versuch, die pädagogische Denkform vor ihren Kritikern zu bewahren	117
HANS-CHRISTIAN HARTEN	
Aufklärung, Öffentlichkeit und Terreur in der Französischen Revolution .	135
FRITZ OSTERWALDER	
Concordet – Instruction publique und das Design der Pädagogik als öffentlich-rechtliche Wissenschaft	157
LUCIEN CRIBLEZ	
Öffentlichkeit als Herausforderung des Bildungssystems – Liberale Bildungspolitik am Beispiel des regenerierten Kantons Bern	195
Hinweise zu den Autoren	219

Condorcet – Instruction publique und das Design der Pädagogik als öffentlich-rechtliche Wissenschaft

Nunc autem, quantumvis essent omnes ingenui & aperti, nec ulla nobis unquam dubia pro veris obtruderent, sed cuncta exponerent bona fide, quia tamen vix quicquam ab uno dictum est, cujus contrarium ab aliquo alio non asseratur, semper essemus incerti, utri credendum foret. Et nihil prodesset suffragia numerare, ut illam sequeremur opinionem, quae plures habet Auctores: nam, si agatur de quaestione difficil, magis credibili est ejus veritatem a paucis inveniri potuisse, quam a multis.

DESCARTES: Regulae ad directionem ingenii. Regula III.

Im Frühsommer 1791 tritt die Französische Revolution in ihre erste große Krise ein. Innenpolitische Unruhen und außenpolitische Bewegungen bedrohen den ruhigen Verlauf der Verhandlungen der *Assemblée*. In diese Turbulenzen fällt, alle Gegensätze grell profilierend, der Fluchtversuch der königlichen Familie. Ein erfolgreiches Übersetzen des Königs ins Lager der Emigranten hätte der Revolution schlagartig die von ihr beanspruchte Legitimität von *la nation, la loi, le roi* genommen. Nachdem der prominente Flüchtling wieder für die Revolution eingefangen wurde, entstand eine breite Debatte, wie der König, jetzt als offener Sympatisant der Revolutionsfeinde bekannt, konstitutionell eingebunden werden könnte. In diese Debatte gehört die Rede eines der hervorragendsten Repräsentanten des öffentlichen Lebens des *Ancien Régime*. MARIE JEAN ANTOINE NICOLAS DE CARITAT MARQUIS DE CONDORCET, Mathematiker, jüngster Mitarbeiter der *Encyclopédie*, ständiger Sekretär der *Académie des sciences* von Paris und Mitglied der *Académie Française*, von der Reformregierung TURGOTS 1774 zum *Inspecteur des monnaies* ernannt, fand in den ersten zwei Jahren der Revolution keinen Platz unter den Akteuren des Geschehens und mußte sich mehr oder weniger mit einer kommentierenden Haltung begnügen. Am 12. Juli 1791 greift er mit seiner Rede vor einem der Clubs, die das Revolutionsgeschehen als Öffentlichkeit begleiten, den *Amis de la vérité* mit der radikalsten Position in die Debatte über den König in der *Assemblée* ein. CONDORCET legt dar, daß für das Hauptziel der Revolution, „la conservation de la liberté“, der König überhaupt nicht nötig sei und infolgedessen die Republik ausgerufen werden solle¹. Alle Aufgaben, die in der Verfassungsdebatte unersetzlicherweise dem König zugeschrieben werden, können besser durch die Bürger in der Öffentlichkeit wahrgenommen werden, „la liberté de la presse, l’usage presque universel de la lecture, la multitude de papiers publics, suffisent pour préserver de ce danger“. Das Konzept der Öffentlichkeit als Garant der Freiheit in der Republik er-

klärt auch, warum CONDORCET sich gerade wegen seiner staatsrechtlichen und sozialen Radikalität von der exaltierten Radikalität eines MARAT oder ROBESPIERRE abhebt, die alle noch einhellig für die Erhaltung der Monarchie eintreten. „Les Français n'ont plus besoin que l'éloquence les appelle à la liberté“. Nicht die Autorität ruft zur Freiheit, sondern die Vernunft in der Öffentlichkeit erzeugt diese. „C'est donc à leur raison seule qu'il faut parler des moyens d'assurer à la France une liberté paisible, fortunée, digne, en un mot, d'un peuple éclairé“(O.C. XII. S. 227–237). Entgegen allen möglichen antikisierenden Vorbildern von Republik seien in die neue Republik alle Einwohner ohne jede Ausnahme einzubeziehen.

Wie kann Vernunft entstehen, die die Freiheit in der Republik garantiert, wenn die launische und verführbare „foule“, die ominösen Massen, dafür garantieren soll, wozu CONDORCET nicht nur die ganze Plebs, sondern ebenso die Frauen – in der französischen Salonliteratur der Inbegriff von Verführung überhaupt – und sogar die Sklaven der Französischen Karibikinseln zählt? Oder wie CONDORCET als Mathematiker und Wahrscheinlichkeitsrechner fragt: ‚Wie ist es möglich, daß aus Mehrheitsentscheiden Wahrheit entsteht, diese der Vernunft folgen?‘.

Auf diese Frage antwortete CONDORCET im gleichen Jahr mit einer Artikelfolge, die ebenso wie die Rede vor den *Amis de la vérité* in die unmittelbare Debatte der *Assemblée* eingreift. Als eine der ersten Maßnahmen der Revolution sind die Schulen und Institute der staatlichen Aufsicht und der Klerus selbst am 12. Juli 1790 der *Constitution civile* unterstellt worden. Diese Maßnahme hat eine noch radikalere Neuordnung des Bildungssektors notwendig gemacht, als sie seit 1762 in Diskussion war, als der Jesuiten-Orden aus der höheren Bildung entfernt wurde. *Education nationale* war das Konzept, das den Reformdiskurs strukturierte. Die *Collèges* und die institutionelle Erziehung sollten auf Staat und Nation statt auf Kirche und Dogma ausgerichtet werden. In Kontinuität aber auch in einem scharfen Bruch zu dieser Tradition beantwortet CONDORCET 1791 in seiner Artikelfolge zu diesem Thema die oben dargelegte Problematik der Republik. Nicht die *éducation nationale*, sondern die *instruction publique*² stellt sicher, daß die Gesamtheit der Bürgerinnen und Bürger sich an der Öffentlichkeit beteiligen und diese damit vernünftig verfährt und somit die Freiheit in der Republik garantieren kann. Auf diesen „Cinq mémoires sur l'instruction publique“ basiert der Schulplan, der im Parlament 1792 beschlossen wurde. Sie begründen allerdings nicht nur ein Konzept von öffentlicher Schule und Öffentlichkeit in der Demokratie, sondern sie formieren auch eine eigenständige pädagogische Doktrin, die hier entsprechend ihrem epistemologischen Kontext und der Ordnung ihrer Argumentation als *öffentlich-rechtlich* bezeichnet werden soll.

1. „Une instruction qui rende la raison populaire“

Wurde der erste Text über die Republik nur in einem Club vorgetragen – und erst im September 1792 in offener Polemik gegen die beginnende jakobinische Demagogie veröffentlicht – so ließ CONDORCET seine fünf *Mémoires* sogleich an promi-

nenter Stelle erscheinen. Seit 1791 gab er in regelmäßigen Abständen Sammelbände heraus, die Texte enthielten, die für die Debatten, die den Kurs der Revolution begleiteten, grundlegend waren. Vor allem versuchte er dadurch, die Errungenschaften der amerikanischen Unabhängigkeit und Verfassung und des englischen Liberalismus in Frankreich populär zu machen. Die „Mémoires sur l’instruction publique“ erschienen in der Zeit der beginnenden Verfassungsdiskussion als CONDORCETS genuiner Beitrag dazu. Der Verfasser erachtet offensichtlich ihren Problemkreis als der Thematik der Republik, die er selbst in kleinerem Kreis eröffnet hat, vorgelagert.

1.1 Gesellschaft als Ungleichheit – Instruction Publique als Rechtsanspruch aller auf Freiheit und Gleichheit und als Pflicht der Gesellschaft

Instruction publique ist eine Pflicht der Gesellschaft gegenüber den Individuen und ein Recht der Individuen gegenüber der Gesellschaft. Dieses juristische Verhältnis siedelt CONDORCET im Paradox der modernen Gesellschaft und der Demokratie an. Auch wenn Gesellschaftlichkeit gesamthaft die Existenz der Individuen absichert, so bedeutet sie eine zunehmende Differenzierung. Gesellschaft besteht in progressiver Ungleichheit der Individuen bezüglich Wissen, Macht, ökonomischer Tätigkeit und Erziehung, die sich mit den natürlichen Ungleichheiten kombinieren. Gleichheit als Ziel der modernen Gesellschaft ist infolgedessen als Deklaration ein leeres Versprechen.

Aufgrund dieser Ungleichheiten wird die gesellschaftliche Macht usurpiert, es entsteht Tyrannei, zwischen den Individuen bilden sich Abhängigkeiten, die einen Teil der Menschen jeder Selbständigkeit, d.h. ihrer Individualität berauben.

Rechtsgleichheit kann nicht bedeuten, daß die Ungleichheiten beseitigt werden, da damit der gesellschaftliche Prozeß selbst abgebrochen würde. Sie verlangt indessen, daß die Gesellschaft, als fiktive, einheitliche Größe eine Instanz schafft, die allen Menschen ermöglicht, sich gegenüber allen Differenzierungen als selbständige und unabhängige Individuen zu konstituieren, ihre Rechtsgleichheit wahrzunehmen und gleichzeitig zum gesellschaftlichen Prozeß als Differenzierung beizutragen.

Diese Instanz ist die *instruction publique*, ein gesellschaftliches, d.h. institutionelles und ein juridisches Projekt:

- Sie gibt jedem Menschen die Möglichkeit, sich gegenüber den Differenzierungen, die ihm durch das gesellschaftliche Leben auferlegt werden, oder die er selbst vorzunehmen wünscht und deren er fähig ist, unabhängig zu bleiben.
- Gegenüber der Differenzierung der Gesellschaft durch Wissen gehört zur Selbständigkeit die Kenntnis der Grundoperationen des gesellschaftlichen Lebens wie Rechnen und Schreiben bis zur Kenntnis des Funktionierens der neuen Forschungsmethoden, die NEWTON zu seinen großen Entdeckungen geführt haben.

- Gegenüber der Differenzierung durch Macht sind es die Möglichkeiten unabhängig abzustimmen, zu wählen, Rechte wahrnehmen und Pflichten erfüllen bis zur eigenständigen Beteiligung an der Machtausübung.
- Gegenüber der Arbeitsteilung reicht die Selbständigkeit von der Berufswahl bis zur Möglichkeit, neue Techniken, die die Arbeitsteilung intensivieren, zu entwickeln. CONDORCET schließt in Anlehnung an ADAM SMITH bereits die Problematik der geistigen Verelendung durch mechanische Arbeitsteilung ein, die behoben werden muß, um Selbständigkeit sicherzustellen (CONDORCET 1989a, S. 52).
- Gegenüber der Differenzierung durch Erziehung kann Selbständigkeit bedeuten, entscheidende Mängel in der eigenen Erziehung zu beheben wie auch die kulturelle Kontinuität der eigenen Familie in Frage zu stellen und ebenso selber Kinder zu erziehen.

Diese Aufgaben der *instruction publique* geben ihr eine doppelte Struktur. Sie muß selbst graduell verlaufen, so daß jeder entsprechend seiner gesellschaftlichen Situation, Bedürfnis und Disposition den entsprechenden Grad erreichen kann. Dabei müssen die Grade so aufeinander abgestimmt sein, daß *instruction-publique*-intern jeder Grad Selbständigkeit gegenüber dem nächsten vermittelt wird. So ist für die Selbständigkeit im alltäglichen gesellschaftlichen Leben Rechnen unabdingbar. Wer die Grundoperationen nicht durchführen kann, ist abhängig von andern und kann betrogen und mißbraucht werden. Wer die Grundoperationen kennt, hängt im täglichen Geschäft zwar nicht von NEWTON oder DESCARTES ab, wenn er aber die Ergebnisse ihrer Forschungen studieren will, ist er ihnen als Autoritäten ausgeliefert. Zwischenstufen, müssen diese Lücke ausfüllen, die ihrerseits auch einem gesellschaftlichen Gebrauch der Mathematik entsprechen wie in der Ökonomie oder der Technik. Dieselbe Abstufung trifft auch für das politische Verfahren zu. Wer seine gesellschaftlichen Grundrechte nicht kennt, nicht weiß, wie man abstimmt und wählt, hängt nicht nur vom Staat, sondern auch von politischen *Charlatans* und Verführern ab. Die Unabhängigkeit im täglichen politischen Leben ist aber nicht zureichend für die Unabhängigkeit als Sekretär der Nationalversammlung.

Neben dieser graduellen Abstufung muß die *instruction publique* auch der gesellschaftlichen Progression entsprechen können. Durch die ununterbrochen fortlaufende Differenzierung der Gesellschaft, bestimmt sich Unabhängigkeit auch immer neu. Wenn *instruction publique* die Individuen auf alle Stufen dieser Unabhängigkeit vorbereiten soll, dann muß sie nicht nur den Individuen auf allen Stufen immer die neuen Bedingungen für die Unabhängigkeit entsprechend den neuen Anforderungen nachliefern, sondern ebenso gegenüber dieser Entwicklung selbst vollständig offen sein. *Instruction publique* als Institution ist fixiert, juridisch ist sie aber vom Individuum aus festgelegt, weder auf Staat noch Nation noch Kirche fixiert, sondern vollständig offen, auf Öffentlichkeit ausgerichtet. Durch *instruction publique* werden die Individuen gleich, frei und selbständig in der Öffentlichkeit.

1.2 Grenzen und Umfang der *Instruction publique* – *instruction oder éducation*

Umfaßt die Pflicht der Gesellschaft zur und das Recht des Individuums auf *instruction publique* sämtliche Möglichkeiten, auf die Entwicklung der Menschen gezielt einzuwirken, oder unterliegen diese einer Einschränkung?

In dieser Problemstellung vollzieht CONDORCET gegenüber allen bisherigen Diskussionen, wie sie seit der Vertreibung der Jesuiten 1762 und auch im Umkreis der *Assemblée constituante* liefen, einen scharfen Bruch, indem er für eine extreme Einschränkung plädierte.

Die Argumentation für eine scharfe Eingrenzung ist entsprechend der institutionellen und juristischen Definition der *instruction publique* doppelter Natur:

- Eine gesellschaftliche Institution kann nicht alle Möglichkeiten einsetzen und
- sie darf es nicht, weil sie sonst das Recht der Bürger auf Gleichheit, d.h. auf Unabhängigkeit verletzt.

Hervorzuheben ist hier vor allem der zweite Typus der Argumentation. *Éducation publique*, die Ausnützung aller Möglichkeiten auf die Entwicklung der Menschen gezielt einzuwirken, würde nicht nur die Pflicht der Gesellschaft in ein Recht, sondern auch das Recht der Bürger in eine Pflicht verwandeln. Unter diesen Umständen wäre Rechtsgleichheit nicht aufrechtzuerhalten.

Unabhängigkeit der Individuen in der Gesellschaft bedeutet auch, daß sie selbst ihre Kinder erziehen, d.h. bezüglich der Differenzierung positionieren. Zur Erziehung gehört unausweichlich, daß die Kinder entsprechend der moralischen, politischen und religiösen Anschauung der Eltern beeinflußt werden. Wenn dieses Recht in die Hände der Institution gelegt wird, dann verlieren nicht nur die Eltern der Kinder ein Recht auf Unabhängigkeit und die öffentlichen Erzieher gewinnen es zusätzlich, sondern die Unabhängigkeit der Erzogenen gegenüber der Institution und der Gesellschaft insgesamt wird damit verunmöglicht.

Auch wenn die Beeinflussung durch religiöse, politische und moralische Meinungen Abhängigkeit gegenüber den Eltern bedeutet, so unterscheiden im gesellschaftlichen und öffentlichen Leben sich diese Meinungen, in gegenseitiger Konkurrenz wirken sie aufeinander und auf den gesellschaftlichen Gegenstand ein. Wenn aber religiöse, politische und moralische Meinungen vermittelt durch eine gesellschaftliche Institution auf alle gleichermaßen einwirken, wird die Konkurrenz der Meinungen in der Öffentlichkeit gegenüber dem gesellschaftlichen Prozeß ausgeschaltet, und ein Machtzentrum entsteht in der Institution, das jede Selbständigkeit der Individuen im Keime erstickt.

Die Einschränkung, die CONDORCET aus diesem Grunde vornimmt, verläuft deswegen erneut entlang juridischer, d.h. jetzt epistemologischer wie auch institutioneller Linien.

Gegenstand der *instruction publique* sind nicht Meinungen, sondern *les lumières*, Kenntnisse und Wissen, aus denen Glaube, Interesse, Wille und Irrtum ausgeschieden werden müssen.

Institutionell bedeutet diese Ausscheidung insbesondere, daß alle möglichen Machtpositionen von dieser Ausscheidung ferngehalten werden müssen. Der Staat darf sich nicht daran beteiligen und festgefügte gesellschaftliche Gruppierungen, *les corps*, die selbst kollektive Interessen entwickeln können, sind aus der *instruction publique* generell auszuschließen.

Instruction publique als Recht des Individuums auf Unabhängigkeit und Gleichheit bedeutet, daß es *les lumières* in allen entsprechenden Stufen geschieden von Interesse und Wille anderer Menschen erhält, um selbständig sein Urteil, seinen Willen und seine Interessen gegen und im gesellschaftlichen Prozeß der Differenzierung bilden kann.

1.3 Die „*lumières*“ im Spannungsfeld von Wahrheiten und Meinungen – *plurales, offenes Wissen*

Öffentliche Erziehung auf *instruction* einschränken, die Vermittlung von Meinungen ausschließen, scheint auf klar differenzierbare Wahrheiten als Gegenstände zu verweisen. Daß dieser Gegensatz nicht durchgeführt werden kann, liegt in der epistemologischen Anlage von Wissen, wie sie CONDORCET entwickelt. In sich selbst evidente Wahrheiten sind äußerst gering und müssen, um verfügbar zu sein, klassifiziert und verbunden werden, worauf Begriffe und begriffliche Systeme aufgebaut sind, deren Wahrheitsgehalt nicht über Wahrscheinlichkeiten herauskommen kann.

Von hier aus läßt sich keine scharfe Unterscheidung von Wahrheit und Meinung vornehmen. Die einzig mögliche, die CONDORCET in diesem Rahmen vorschlägt, ist relativ instabil und unsicher. Es ist die allgemeine, öffentliche Anerkennung eines Wissens als „*verités appuyées d’une preuve certaine, et généralement reconnues*“ (CONDORCET 1989a, S. 64). Entscheidend für den Status von Wissen im Gegensatz zur Meinung ist die Tatsache, daß es diesem Anerkennungsprozeß öffentlich ausgesetzt wird. „*Qu’on les livre à la discussion, et bientôt on verra naître l’incertitude, et l’opinion partagée flotter longtemps incertaine*“ (CONDORCET 1989a, S.65).

Dieser für den Prozeß der Überprüfung offene Status unterscheidet auch „*les lumières*“ von den Meinungen und schafft zwischen beiden einen konkurrenzziellen Gegensatz; die Meinungen werden dem Prozeß der Überprüfung entzogen, sie präsentieren sich als absolut, abgeschlossen, *les lumières* stellen jede Abgeschlossenheit in Frage und unterliegen einem steten Prozeß der Überprüfung. *Les lumières* werden analysiert, einzelne Teile von ihnen anhand von Erfahrungen und andern Erkenntnissen kritisiert, stabilisiert oder ausgeschieden, und schlußendlich neu zusammengesetzt

Von hier aus erschließt sich der jeweilige epistemologische Status des Wissens und die Möglichkeit seiner Graduierung. Er entscheidet über die Offenheit gegenüber den Individuen, die den Prozeß des Wissens in Gang halten.

Vom Individuum aus, dem Akteur in diesem Prozeß, sind die *lumières* in vierfa-

cher Hinsicht aufgefächert und abgestuft. Die erste Stufe bedeutet überhaupt die Konstitution eines Individuums gegenüber öffentlich verfügbaren und notwendigen *lumières* und Meinungen. Sie vermittelt die *lumières*, ohne die das Individuum sich nicht unabhängig am Prozeß der Öffentlichkeit beteiligen, ihre Medien benützen und deren Gegenstände einer selbständigen Überprüfung unterziehen kann (1.). Die zweite Stufe der *lumières* bedeutet vom Individuum aus ihre Verbindung mit der Technizität oder ihre Praxologie. Die Anwendung unterliegt nicht allein dem Prinzip der Utilität, d.h. der Steigerung des gesellschaftlichen Nutzens für das Individuum, sondern ebenso dem Gesichtspunkt der Prozeßhaftigkeit der *lumières* selbst. Durch Anwendung von Wissen entsteht neue Erfahrung und damit die Möglichkeit zur erneuten Überprüfung und Revision des Wissens durch das selbständige Individuum. Anwendung und Technizität sind ein Mittel der Überprüfung wie der Gesellschaftlichkeit, der Arbeitsteilung (2.). Die dritte Stufe ihrer Entwicklung vom Individuum her ist die Möglichkeit, die *lumières* in ihrer eigenen Komplexität zu erfassen, d.h. sie als wissenschaftliche Konstrukte, als Theorie, zu verstehen (3.), und die letzte Stufe ist die Fähigkeit, selbst solche Konstrukte zu erzeugen, d.h. in Bezug auf den gegenwärtigen Status der *lumières* neue zu erzeugen, Entdeckungen zu machen, wissenschaftliche oder technologische Neuerungen einzuleiten (4.).

Jede dieser Stufen bedeutet einen Komplex von Verfahren, dem ein bestimmtes Wissen unterzogen werden muß, um zur nächsten Stufe zu kommen. Wer über die erste Stufe verfügt, kann nicht nur die öffentlich verfügbaren *lumières* bezüglich des alltäglichen Funktionierens der sich differenzierenden Gesellschaft einer Kritik unterziehen, Wissen und Meinung trennen, und selbständig dazu seine Meinung, sein Interesse und seinen Willen formulieren. Diese elementaren *lumières* sind gleichzeitig die Bedingungen, um die folgende, komplexere Form in einem höheren Status zu analysieren.

Ausgehend von dieser Epistemologie und ihrer Ordnung, bzw. der Ordnungen der einzelnen verfügbaren Wissenkomplexe auf den verschiedenen Stufen, den *lumières*, – und nicht ausgehend von einer Psychologie – entwickelt CONDORCET Ansätze zu einer Didaktik der *instruction publique*. Dementsprechend ist diese vollständig *lumières*-spezifisch, initiiert in das je besondere Verfahren, sie zielt weder auf einen Formalismus noch allein auf Material, sondern auf offene Verfahren mit gesondertem Material, auf die Öffentlichkeit des Wissens selbst.

1.4 *Instruction publique als Bedingung für demokratische Öffentlichkeit*

Mit Hilfe dieser Konzepte versucht CONDORCET die gesamten *lumières* seiner Zeit als Inhalt der *instruction publique* auch institutionell zu ordnen. Diesbezüglich findet auch eine zunehmende Präzisierung von den „Mémoires“ von 1791 zum Bericht an die *Assemblée* und zum Gesetzesvorschlag von 1792 statt (CONDORCET 1989b)³.

- Die innere Organisation ist so angelegt, daß sie in sich selbst den ganzen Wissensprozeß der Gesellschaft sicherstellen kann, diesen also tendentiell vollständig selbstreflexiv macht. Die *instruction publique* garantiert den Zugang aller zum Prozeß der *lumière*, und sie bringt diesen ebenso als öffentlichen Prozeß auf allen Stufen selbst hervor. *Instruction publique* kann damit auch die Kontinuität der *lumières* zwischen den Generationen garantieren.
- Darüber hinaus wird diese Selbstreflexivität von Öffentlichkeit über die *instruction publique* abgesichert, durch deren Fortsetzung in Syntonie zur Entwicklung und Anwendung von neuem Wissen. Die *instruction publique* soll nicht nur bestehendes und neues Wissen vermitteln, sondern ebenso neue Erkenntnis für die Öffentlichkeit erzeugen.

CONDORCET reduziert die institutionelle Festlegung der *instruction publique* aber nicht auf diese Binnenstrukturierung des öffentlichen Wissens.

Instruction publique als Institution und als Pflicht der Gesellschaft gegen die Individuen, setzt voraus, daß die Gesellschaft in organisierter Form tätig wird. Von hier aus konstruiert CONDORCET ein weiteres Paradox, das gelöst werden muß. Gesellschaftlichkeit differenziert sich in staatliches Handeln, in *volonté*, Macht, in der sich Meinung und Wissen vereinigen, und in Öffentlichkeit, *lumières*, die kontinuierlich Meinung und Wissen trennen.

Dieses Paradox muß institutionell wie auch inhaltlich gelöst werden. Staatliche Macht muß bezüglich der *instruction publique* ebenso wie diese selbst eingeschränkt werden. Sie darf nur den Umfang, d.h. die Größe der Institution bestimmen; ihr Inhalt, wie ihre Strukturierung und ihre stete Veränderung werden ihr vollständig entzogen. „La vérité est donc à la fois l'ennemie du pouvoir comme de ceux qui l'exercent; plus elle se répand, moins ceux-ci peuvent espérer de tromper les hommes“ (CONDORCET 1989a, S. 228). Dementsprechend müssen auch die *lumières* über staatliches Handeln, Gesetze und Verfassung in der *instruction publique* verbreitet werden. Nicht als Produkt der höchsten Vernunft, nicht als Gegenstand der Bewunderung und Unterwerfung und des feierlichen Enthusiasmus, sondern als Gegenstand, den die Bürger „apprécier et corriger“ (ebd. S. 68) können.

Institutionell kommt dem Staat nur garantierende Funktion zu. Er muß die budgetären Mittel und die Einschränkung des Inhalts der Institution auf den Prozeß der *lumières* sicherstellen.

Der ganze Organisationsprozeß der *instruction publique* unterliegt der Öffentlichkeit selbst. Auf ihrer unteren Stufe ist sie abgestützt auf die Gesamtheit der Einwohner der Schulkreise. Je höher sie steigt, je mehr setzt sie auf Selbstreproduktion der Institution. Die Spitze organisiert sich selbst bis zur Kooptation ihrer Mitglieder. Eine Volkswahl der Kuppel, wie die der Lehrer der ersten Stufe, oder ihre Ernennung durch den Staat, bleiben ausgeschlossen. Soll diese Kuppel tatsächlich die bedeutendsten Neuentdeckungen und Erfindungen hervorbringen und einleiten, so kann sie nicht von jenen bestimmt werden, die nicht selbst an der Forschung beteiligt sind.

Dem institutionellen Selbstbezug der Institution steht die Offenheit und Unbe-

grenzbarkeit der *lumières* gegenüber, in der die Institution inhaltlich steht und die sie allen Bürgerinnen und Bürgern gleichermaßen eröffnet. Über die Wahl der Mitglieder der „Sociétés savantes“ durch Kooptation sagt CONDORCET provokativ in seiner Rede vor der *Assemblée*: „C’est que les choix se font d’après des titres publics, des titres qui ne disparaissent point; c’est que l’erreur des jugements peut être prouvée; c’est que les savants et les gens de lettres dépendent de l’opinion publique; c’est surtout qu’ils répondent de leur choix à l’Europe entière“ (CONDORCET 1989b, S. 137–138). Die institutionelle Argumentation führt aber selbst wieder zurück auf das Konzept von Öffentlichkeit, das für CONDORCET im Zentrum der Argumentation steht. Die *instruction publique* ist nicht selbst die Öffentlichkeit, aber durch sie wird Öffentlichkeit erst völlig unabgrenzbar, bezieht diese auf die Auseinandersetzung des kleinsten Dorfes wie auch der gesamten Wissenschaften jenseits jeder nationalen Grenze. *Instruction publique* macht die Öffentlichkeit der Vernunft zugänglich, indem sie das Verfahren der *lumières* allen Bürgern ohne Ausnahme erschließt. „Une instruction qui rende la raison populaire“ (CONDORCET 1989a, S. 79), eine auf Wissen als Verfahren ausgerichtete aber auch darauf eingeschränkte öffentliche Schulinstitution macht erst Demokratie möglich und bestimmt den demokratischen Charakter der Institution.

2. Kontexte und Konfrontationen

CONDORCETS Werk entspricht wenig der in der deutschsprachigen Tradition gepflegten Systematik, sondern ist vielmehr schon in seiner Anlage auf Öffentlichkeit, auf Auseinandersetzung ausgerichtet. Was im *Ancien Régime* für CONDORCET der Salon und die Akademie war, wurde nach 1789 durch eine breiteste Publizistik und Auseinandersetzung intentionell zur demokratischen Öffentlichkeit ausgeweitet. Die Tragweite und Bedeutung des Konzeptes, wie es im ersten Abschnitt systematisierend dargestellt wurde, kann nur aus den Kontexten und Frontstellungen der einzelnen Teile ermessen werden. Hinweise zu deren Rekonstruktion sollen nicht nur erlauben, die Quellen von CONDORCETS Konzept sondern auch seine argumentativen Pointen zu lokalisieren⁴.

2.1 Wahrheit – öffentliches wissenschaftliches Verfahren versus „corps“ und Intuition

Als Freundespflicht ließ es sich CONDORCET nicht nehmen, die erste große Gesamtausgabe seines Förderers, VOLTAIRES, mit reichhaltigen Notizen und Einleitungen zu versehen. Bezüglich einer der unzähligen Polemiken VOLTAIRES gegen DESCARTES fügt er zu dessen Bedeutung eine Korrektur ein. „On ne peut nier que, malgré ses erreurs, Descartes n’ait contribué aux progrès de l’esprit humain“ (CONDORCET OC. IV. S. 396). Die Bedeutung wird auf drei verschiedenen Ebenen angesiedelt: Die mathematischen Entdeckungen (1.), die Methodenlehre (2.) und (3.) „parce qu’il

apprit à tous les savants à secouer en philosophie le joug de l'autorité, en ne reconnaissant pour maîtres que la raison, le calcul et l'expérience" (ebd. S. 395).

In der Geschichte des Wissenskonzeptes wird der zweite und der dritte Punkt von DESCARTES Verdiensten bereits mit den „Regulae ad directionem ingenii“ eingeleitet. DESCARTES Ausgangspunkt zur Erkenntnis der Wahrheit besteht darin, nicht auf die „genera entis“ (DESCARTES 1965, S. 56) abzu zielen, die Seinsweisen der Dinge, sondern auf die Dinge „respectu nostri intellectus“ (ebd. S. 96), wie sie in der Erkenntnis erscheinen. Dies bedeutet eine doppelte Herausforderung. Für die Erkenntnis ist das Verfahren bezüglich des Erkenntnisvorgangs selbst entscheidend, „spectandas esse res singulas in ordine ad cognitionem nostrum“ (ebd. S. 95), und nicht bezüglich der Seinsweisen, wie sie die Scholastik auf die gegebene Wahrheit der Offenbarung zurückführt. Dies eröffnet den Zugang zu einem auf sich selbst bezogenen Erkenntnisverfahren, „inquantum unae ex aliis cognosci possunt“ (ebd. 56), schränkt aber auch die Gegenstände der Erkenntnis ein auf Wahrheiten, „ad quarum cognitionem humana ratio sufficiat“ (ebd., S. 71). Erkenntnis ist Anwendung von Erkenntnis auf Erkenntnis. Was von den Sinnen erkannt wird, wird mit der bisherigen Erkenntnis zu neuer Wahrheit verarbeitet.

Damit wird nicht nur die moderne deduktive Methode begründet und der scholastischen Sterilität an der Sorbonne der Kampf angesagt. Ebenso wichtig ist der Anspruch DESCARTES, mit dieser Methode, die einzig und allein Verfahren, d.h. Vernunft und nicht Offenbarung ist, zu einem gleichen Wahrheitsgrad zu gelangen, wie ihn die Kirche als *institutio et corpus Christi* für sich beansprucht. Auch wenn DESCARTES damit nicht die Wahrheit der Kirche anzweifelt und das Verfahren seinerseits auf Metaphysik und Gott zurückführt, ist damit eine Konfrontation angelegt.

In der Logik von Port-Royal, in Nachfolge zu DESCARTES, wird die durch Verfahren gewonnene Wahrheit noch spezifiziert. Die sinnliche Erkenntnis der Dinge ermöglicht zwar, von einer ontologischen Gewißheit auszugehen, ergibt aber an sich keine spezifischen Gewißheiten. „Non est iudicium veritatis in sensibus“. Doch eine Verarbeitung dieser Sinneswahrheiten untereinander und mit den Ergebnissen von vorgängigen, bereits rationalisierten Eindrücken, entsteht höhere Wahrheit, „par une attention plus longue & plus exacte ./ alors la conviction que cette raison produit, s'appelle science“. Wahrheit, „certitude“, ist damit sowohl in den sinnlichen Eindrücken, wie in den durch die Vernunft bearbeiteten Erkenntnissen, nicht alternativ an- oder abwesend, sondern progressiv vorhanden. Im sinnlichen Eindruck als „vérité de fait“ in unsicherer, in der verarbeiteten „vérité de raison“ je nach geglücktem Verfahren in sicherer Form (ARNAULD/NICOLE 1748, S. 340–352). Durch Verfahren kommt die Vernunft zu den begründenden Wahrheiten. Dadurch wird die Beschreibung des Wissen als zirkuläres, selbstreflexives Verfahren noch akzentuiert. „On se sert de la raison comme d'un instrument pour acquérir les sciences, & on se devoit servir au contraire des sciences comme d'un instrument pour perfectionner sa raison“ (ebd. S. XVI), heißt es in einem späteren Vorwort zur Logik von Port-Royal.

Die Entdeckungen NEWTONS und die Darlegungen LOCKES erschütterten zwar

die Zweiteilung schärfstens. NEWTONS Gravitationstheorie ist von ihrer Anlage her eine *vérité de fait*, sie liefert keine metaphysische Begründungen. LOCKE seinerseits geht davon aus, daß das ganze Erkenntnisverfahren, eingeschlossen DESCARTES Formulierung von *verités de raison*, sich ausschließlich aus Elementen der Erfahrung aufbaut und von daher nicht in die letzt-begründende Wahrheitsdimension hineinreicht, die DESCARTES und die Logik von Port-Royal mit der *vérité de raison* zu erschließen glaubten. Metaphysik wird dadurch tendentiell reduziert auf die Lehre der Erkenntnis und der Moral.

In der Diskussion in Frankreich, im Umkreis der Encyklopädisten, werden aus dieser Entwicklung drei Schlüsse gezogen:

- Auch die Philosophie soll sich wie die Physik selbstbescheiden und auf die Erforschung der metaphysischen *prima causa* verzichten, und mit der wissenschaftlichen Methode prüfen, was man prüfen kann.
- Auch wissenschaftliche Erkenntnis ist notwendigerweise eine relative und keine absolute Wahrheit, da sie auf einer beschränkten Erfahrung beruht. Sie kann ausgeweitet werden, durch die Einbeziehung von mehr Erfahrung und mehr Wissen. Ihr kommt aber keine Transzendenz zu. *Le savoir raisonné* übersteigt nicht den Gegenstand der Erfahrung.
- In einem dritten Schritt legt D’ALEMBERT die Methode NEWTONS auf eine neue wissenschaftliche Folie⁵. Die Frage, ob die Gravitationsgesetze bei ihrer Übereinstimmung mit mathematischen Axiomen als notwendige Gesetze anerkannt werden, d.h. als von Gott eingerichtete Harmonien, wird zu einer epistemologischen Frage. Ohne den Anspruch der Wissenschaft auf notwendige, allgemeine Gesetze aufzugeben, wird dargelegt, wie die Erkenntnis durch die Analyse von zusammengesetzten sinnlichen Eindrücken, durch Abstraktion zu Gesetzen kommt. Die Übereinstimmung und Verarbeitung mit andern Abstraktionen führt zu notwendigen Gesetzen, von denen aus wieder Zugang zu den Erscheinungen gesucht werden kann.

Dieses Vorgehen führt zu verschiedenen Ketten von Argumentationen, deren gesetzmäßige Formulierungen nicht ineinander überführt werden können. Die Gesetze sind zwar notwendig aber vorläufig, Einheit der Wissenschaft kann infolgedessen nicht ontologisch erreicht werden, sondern nur epistemologisch und beschränkt. Auf diesem Modell baut D’ALEMBERT in seiner Einführung von 1751 das Projekt der Encyclopédie auf (D’ALEMBERT 1989, S. 24–28). Dieses Werk soll sowohl die letzten Ergebnisse der Abstraktionen, die Gesetze der Wissenschaften, wie auch deren Anwendung darstellen. Die Beschränktheit dieser Erkenntnis und insbesondere ihre Ergebnislosigkeit bezüglich der Anthropologie ist für D’ALEMBERT Grund dafür, auf die Offenbarung zu verweisen (ebd. S. 28).

Ausgehend von dieser Eingrenzung des Wissens auf vorläufige, nicht auf einander reduzierbare multiple Wahrheiten und auf Verfahren baut CONDORCET sein Konzept auf und bringt es in neue Konfrontationen. Die Ausweitung des Wissenskonzeptes erfolgt in zwei Richtungen, in eine chronologisch-progressive (1.) und eine synchron-kumulative (2.).

1) Eine Beobachtung aller Phänomene zu gleicher Zeit und ihre Verarbeitung durch Abstraktion zu einem einzigen notwendigen Gesetz, zu einem „système du monde“, ist nicht möglich, schreibt er, seinen Lehrmeister D’ALEMBERT paraphrasierend, 1768 an diesen selbst. „Mais c’est le but auquel se doivent diriger tous les efforts des géomètres philosophes, et dont ils approchent toujours de plus en plus, sans pouvoir jamais espérer d’y atteindre“ (BAKER 1988, S. 139). Damit wird der Prozeß der wissenschaftlichen Erkenntnis historisch aufgefächert. Die Methode des Denkens, die Vernunft verfährt nicht nur analytisch bezüglich den Ideen, die aus den Empfindungen entstehen, sondern ebenso mit den Abstraktionen, die sie wissenschaftlich vorfindet. Von diesem historisch konzipierten wissenschaftlichen Vorgehen, ergibt sich ein Konzept der Progression, des Fortschreitens des Wissens, diesseits einer teleologischen Geschichtskonzeption. Der von DESCARTES als Abfolge von Einzelschritten, als Verfahren, charakterisierte Erkenntnisakt, wird in einer historischen Abfolge aufgefächert. Wegen der Relativität der erkennbaren Wahrheit ist Wissen auf historische Progression angewiesen. Wissen kann nur fortschreiten, das bestehende Material einer Kritik unterziehen und mit neuem Material verarbeiten, es ist darum unabschließbar, aber progressiv perfektibel.

Auf diese Vorstellung bauten bereits TURGOT und die physiokratische Schule ihre Theorie der Progression und Perfektibilität des menschlichen Geistes und die Annahme einer Reformierbarkeit der Gesellschaft⁶. Die zweite Dimension, um die CONDORCET den Wissensbegriff erweitert, fügt sich in diese Perspektive ein gibt ihr aber eine ganz neue Bedeutung.

2) Wie der Erkenntnisprozeß in der historischen Abfolge progressiv aufgefaltet werden muß, so läßt er sich auch synchron in der Gesellschaft auffächern. Beobachtung, Analyse und Abstraktion sind in verschiedenem Maße auf alle Gegenstände anwendbar. Führen sie auch nicht überall zu wissenschaftlichen Gesetzen, so verarbeiten sie Teile von diesen oder liefern neue Erfahrungen und Beobachtungen dazu. Sind in D’ALEMBERTS Einleitung zur *Encyclopédie* von 1751 die experimentellen Teile des wissenschaftlichen Verfahrens – hier die Experimentalphysik (D’ALEMBERT 1989, S.26) – noch vollständig getrennt von der Anwendung dieser Kenntnisse in der Technik (ebd. S. 109), so beginnen sie in CONDORCETS Konzept mehr und mehr zusammenzurücken, ohne allerdings die Wissenschaft in einen utilitaristischen Rahmen zu stellen. Die Popularisierung der Wissenschaft fördert die Wissenschaft. Je mehr Menschen sich gleichzeitig am Wissensprozeß beteiligen, desto genauer werden die Aussagen.

Dieser doppelten Auffächerung des Wissensprozesses in eine progressiv-zeitliche und eine synchron-gesellschaftliche Dimension ist die Eintrittsrede CONDORCETS in das höchste wissenschaftliche Gremium des Landes, die *Académie Française*, von 1782 gewidmet. Obwohl sie in der Zeit kaum Beachtung fand, wird aus den Notizen dazu ersichtlich, daß CONDORCET sie als eine eigentliche Herausforderung an die Akademie verstand (BAKER 1987, S. 113). Die Hauptthese faßt die Auffächerung in einer einfachen Provokation zusammen, „qu’un philosophe qui sans avoir

enrichi les sciences d'aucune découverte, a contribué peut-être à leurs progrès autant que les génies les plus féconds, devait avoir part aux mêmes honneurs". FONTENELLE, der Populärphilosoph, „qui a rendu communes et populaires les vérité que Descartes n'avait révélées qu'aux sages" (O.C. I. S. 390–391), wird auf die gleiche Stufe gehoben wie der Begründer und Innovator der neuen Wissenschaften. Der Beschränkung des Erkenntnisvermögens des menschlichen Geistes, der Unsicherheit der wissenschaftlichen Wahrheit, setzt CONDORCET die Unbeschränktheit in Zeit und Umfang des Erkenntnisprozesses gegenüber, ohne damit erstere aufzuheben.

Diese Ausweitung verschiebt gegenüber dem frühen Encyclopädismus D'ALEMBERTS, VOLTAIRES und DIDEROTS noch einmal markant den Wissensbegriff. Als Erkenntnisvorgang bleibt Wissen zwar ein Prozeß, der sich vom Individuum aus auf das Gedachte richtet. Vom Wissen aus ist es aber ein Prozeß, woran sich möglichst viele Individuen beteiligen sollten. Wissen wird damit ein *öffentlicher* Prozeß.

Diese Ausweitung führt zu bedeutenden Innovationen. Die bei den Encyclopädisten allgemein für die Verbreitung der Aufklärung hochgeschätzte Buchdruckerkunst wird in die Theorie des Wissens integriert in Form einer Theorie der gedruckten Exposition des Wissens als Gegenstand des individuell sich konstituierenden Erkenntnisprozesses jenseits der Rhetorik des gesprochenen Wortes. Ebenso gehört zu dieser Verschiebung die Integration der Technik in den Wissenskomplex als Basis für erfahrungsgestützte Kritik. Erst diese beiden Komplexe konstituieren das Wissen vollumfänglich als öffentlichen Prozeß, „l'homme n'est plus borné à un perfectionnement purement individuel" (CONDORCET 1981, S. 8). Öffentlichkeit des Wissens ohne jede Grenze macht das Wissen selbst perfektibel. Durch Öffentlichkeit schafft Wissen neues Wissen.

In doppelter Hinsicht kann das letzte Werk von CONDORCET, der posthum erschienene „Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain" (CONDORCET 1981), als Versuch gewertet werden, diese Konzeption umfassend darzustellen. Zum einen wird das ganze Konzept der öffentlichen Wissenschaft dargelegt und skizziert und zum andern wird es als offenes *Tableau* präsentiert, das zur Bearbeitung nicht nur Fakten, sondern ebenso bearbeitbare Zusammenhänge bietet.

Für die hier bearbeitete Thematik aber ist entscheidend, daß zum Konzept der öffentlichen Wissenschaft unter dem Aspekt Progression und Kumulation von Wissen an entscheidender Stelle die Pädagogik gehört. Bereits in der Akademierede von 1782 heißt es dazu: „la voix de la raison se fait entendre aux hommes éclairés; elle instruit les enfants dont les pères l'ont méconnue" (O.C. I., S. 393).

Hier wird schon das Konzept *Instruction publique* angedeutet, wie es dann sechs Jahre später, in der Analyse von plebiszitären politischen Verfahren zum ersten Mal in den Umrissen entworfen wird (O.C. VIII, S. 471). Progression und Kumulation des Wissens, seine Öffentlichkeit müssen konstituiert werden, indem die wählenden und abstimmenden Individuen in diesen Prozeß eingeschlossen werden. Familie, *éducation*, kann dies nicht leisten; zur unbeschränkten Öffentlichkeit

braucht es eine spezifische Methode, die auch den unbeschränkten Zugang ermöglicht. Dem politischen Mißtrauen der Encyclopädisten und auch der Physiokraten gegen eine unbeschränkte Volksaufklärung setzt CONDORCET deren epistemologische Notwendigkeit entgegen.

Erst diese genuine Entwicklung des Konzeptes „öffentlichen Wissens“ bringt die Konfrontation, die in DESCARTES Konzept der Wahrheit durch Methode angelegt war, voll zur Geltung und erzwingt daher einen offenen Konflikt.

Probabilistische, aber durch Öffentlichkeit unbeschränkt ausweitbare und überprüfbare Wahrheit wird dabei nicht nur der absoluten Wahrheit durch Offenbarung der Kirche, sondern jedem nicht-offenen Wissen entgegengesetzt.

Nicht-Offenheit wird analog zum Konzept der Öffentlichkeit nicht nur dem christlichen Dogma, sondern jedem Wissen mit eingeschränktem Zugang zugeschrieben. Bereits in Notizen von 1774 zur Geschichte der Erziehung wird das Konzept des geheimen Wissens der Priesterkaste als Leitmotiv entwickelt. „Il y avait dans l'ancienne Egypte un corps particulier d'homme éclairés“ (CONDORCET 1983, S. 93). Das Wissen dieses *corps* entspricht durchaus einer relativen Erkenntnis der Vernunft in einem historischen Moment, es verliert aber seinen Wissenschaftscharakter durch seine Beschränkung auf die Priester. Indem sie es der Zirkulation entziehen, verhindern sie seine Kumulation wie auch seine Progression. Sie legitimieren ihre Macht über die Nichtwissenden mit ihrem Wissen und reduzieren es damit auf *opinion*.

Dieses Modell wendet CONDORCET im „Esquisse“ für die Unterbrechungen und die langsame Entwicklung der Wissenschaften in der christlichen Zeit an. Die Herausbildung einer Priesterschicht, der Kirche als Institution mit einer eigenen Doktrin schlechthin, folgt ihm ebenso wie die Herausbildung von politischen und sozialen Eliten, die ein bestimmtes Wissen zur Legitimation ihrer Macht benutzen und infolgedessen andere davon ausschließen.

Von hier aus entwickelt CONDORCET eine konstante Frontstellung zwischen Wissen und Macht. Wissen ist bedeutsam für die Machtausübung wie Macht für das gesellschaftliche Leben. Wenn die Macht aber über Wissen verfügt, es einschränkend ‚verwaltet‘, verwandelt sie es in *opinion*. Dieser jeder Macht inhärenten Tendenz gegenüber soll Wissen so verbreitet werden, daß es zur Kontrolle über die Macht, zur wissensmäßigen Bearbeitung der Machtausübung, ihrer Legitimation und Legalität, eingesetzt werden kann. Verbreitung von Wissen, *instruction publique*, ist eine der beiden Bedingungen dafür, daß Macht nicht mißbraucht wird zur Zerstörung von Freiheit.

Im gleichen Sinne wird das Konzept des verfahrenen Wissens auch auf die *instruction* selbst angewandt. Jedes *corps*, d.h. jede geschlossene Körperschaft, muß aus diesem gesellschaftlichen Sektor ferngehalten werden. Die Opposition gegen die Jesuiten-Collèges gehört zu den ersten pädagogischen Positionen CONDORCETS (CONDORCET 1983, S. 13), die er mit den Encyclopädisten und den Physiokraten teilt. Ebenso wendet er sich aber dagegen, daß andere Lehrkongregationen mit dieser Aufgabe betraut würden. In den „Mémoires“ wird diese Position grundsätzlich

ausgebaut. Jedwelche *corps* sind in der *instruction publique* zu verhindern, um neue Einschränkungen zu vermeiden (CONDORCET 1989a, S. 137) und um den „*progrès successif des lumières*“ gegen die „*perpétuité de doctrine*“ (ebd. S. 141) sicherzustellen. Darum muß gewährleistet werden, daß aus der *instruction publique* nicht nur Lehre, sondern auch Forschung, neue Erkenntnis, hervorgeht.

Die Akzentuierung dieser Position und ihre Verallgemeinerung über die Problematik der Jesuitenschulen hinaus eröffnen eine zweite Frontstellung des Wissensbegriffs, die in der Folge ebenso zentral werden sollte.

Bereits zur Zeit DESCARTES wurde aus der cartesischen Skepsis, bzw. aus ihrer extremen Reduktion von sicherem Wissen, die Konsequenz gezogen, daß Verfahren der Vernunft kein Weg zur Wahrheit sei, sondern nur die Dürftigkeit und Ärmlichkeit der menschlichen Existenz aus sich heraus demonstriere. Sichere Wahrheit wird von hier aus weder als Ergebnis von Wissen noch als Ergebnis institutioneller Vermittlung seitens der Kirche, sondern einzig und allein als Frucht der inneren Erleuchtung, der Intuition, betrachtet. Diese Position geht zurück auf JANSENIUS VON YPERN, den Begründer von Port-Royal, der damit gegen die Jesuiten die prae-aristotelisch-vorscholastische, augustinische Tradition wieder aufnahm – und damit der augustinischen Glaubenstheologie folgte wie LUTHER⁷. Am wirkungsvollsten und nachhaltigsten vertrat diese Position BLAISE PASCAL, der sich als Wissenschaftler einen Namen gemacht hatte und vielerorts DESCARTES gleichgestellt wurde. Nachdem 1710 Port-Royal auf Betreiben der Jesuiten geschlossen wurde, war 1736 die Veröffentlichung von PASCALS „*Pensées*“, seinen nachgelassenen Schriften, eine wahre Sensation. Durch die immer weitergehende Relativierung der Wahrheit als Ergebnis von Verfahren – durch NEWTON und LOCKE, später durch HUME, und vor allem durch die Verarbeitung in den Kreisen der *Encyclopédie* – bekam PASCALS religiös begründeter absoluter Skeptizismus zusätzlich Nahrung. Die Opposition gegen den Jesuitismus im Namen einer allenfalls probabilistischen Wahrheit war schwerer durchführbar, als die Opposition im Namen der Erleuchtung und der individuellen Transzendenz, resp. der Transzendenz der Individualität.

VOLTAIRE eröffnete die Polemik gegen die Position des wiederauferstehenden Jansenismus, wohl darauf achtend, ihn gegen die Argumentation der Jesuiten zu verteidigen. CONDORCET schloß sich dieser Position früh an. Dabei unterschied er scharf zwischen Glauben und Offenbarung als Ergänzung des unsicheren Wissens, eine Position, die auch von PIERRE BAYLE und D'ALEMBERT geteilt wurde, und der Intuition PASCALS, die die Stelle des Wissens einnimmt. Wenn auch beide Positionen gemeinsam die Probabilität des Wissens zu stark unterstreichen, „*ont trop exagéré l'incertitude de nos connaissances et la faiblesse de notre esprit*“ (O.C. IV. S. 293), so ist nur PASCALS Version zu bekämpfen. Sie verläßt den Boden der Auseinandersetzung, auf dem Wahrheit entsteht, grundsätzlich und zieht sich auf eine andere Ebene zurück. CONDORCET charakterisiert diese neue Ebene erneut als die der *corps*. „*PASCAL joignit aux vertus d'un homme les petites d'un moine, et fut le disciple soumis des théologiens de sa secte*“ (ebd. 293). Die Skepsis dem Wissen gegenüber führt PASCAL nach CONDORCET dorthin, wo neue Abhängigkeit entsteht,

zur *opinion* eines Ordens. Die Frontstellung des Wissens gegen die Intuition bekam allerdings ihre Bedeutung erst in der Auseinandersetzung CONDORCETS mit ROUSSEAU und radikalisierte sich dabei.

Der Ausgangspunkt von ROUSSEAUS Kulturkritik der beiden „Discours“ von 1750 und 1755 wurde von CONDORCET durchaus geteilt. Die Entwicklung des Wissens und der Künste schuf in der Gesellschaft nicht nur Ungleichheit, sondern auch Abhängigkeit. Darüber hinaus wendet sich ROUSSEAU aber grundsätzlich gegen die Wissenschaft und das Wissen als Verfahren. Diese Herausforderung wird für CONDORCET im Gegensatz zu PASCALS Rückzug in die Innerlichkeit umso bedeutender, als ROUSSEAU genau auf dem Terrain sein Dispositiv entwickelt, auf dem CONDORCET das Konzept des öffentlichen Verfahrens des Wissens ansiedelt, auf dem Terrain der politischen und der pädagogischen Argumentation.

ROUSSEAUS „Emile“ wird außerhalb jeder Öffentlichkeit erzogen. Anwendung der Vernunft auf Wissen wird ausgeschlossen, dieses wird mit allen Mitteln von ihm ferngehalten. Einzig und allein der Bezug zu Sachen, d.h. zur Natur, wird seiner geistigen Tätigkeit unterbreitet. „Maintenez l'enfant dans la seule dépendance des choses; vous aurez suivi l'ordre de la nature dans le progrès de son éducation“ (ROUSSEAU O.C. IV. S. 311). Dementsprechend soll das Vokabular des Kindes möglichst eingeschränkt, nicht an der Öffentlichkeit orientiert werden, so daß es nur Ideen formulieren kann, die unmittelbar mit den bekannten Sachen zusammenfallen und die sich in den eigenen Erfahrungen gebildet haben. „Resserrez donc le plus possible le vocabulaire de l'enfant. C'est un très grand inconvénient qu'il ait plus de mots que d'idées, qu'il sache dire plus de chose qu'il n'en peut penser“ (ebd. S. 298). ROUSSEAU reduziert das eigentliche Wissen auf die Bildung dessen, was in der Logik von Port-Royal die *vérité de fait* genannt wurde. Ihre kritische Bearbeitung wird explizit unterdrückt, sie ist der Grund für Ungleichheit und Tyrannei. An ihre Stelle rückt stattdessen die Intuition, „l'instinct divin“, „la conscience“. „Trop souvent la raison nous trompe; nous n'avons que trop acquis le droit de la récuser; mais la conscience ne trompe jamais; elle est le vrai guide de l'homme; elle est à l'ame ce que l'instinct est au corps; qui la suit obéit à la nature et ne craint point de s'égarer“ (ebd. S. 594–595).

Wie bei PASCAL und den Jansenisten wird der Relativität der Wahrheit aus Wissen als Verfahren die Absolutheit der Wahrheit aus Offenbarung gegenübergesetzt. Die „voix divine“ der Intuition vermittelt eine Wahrheit über jeder Erfahrung und außerhalb jeden Verfahrens (ROUSSEAU O.C. III., S. 207).

Die Frontstellung CONDORCETS gegen dieses Konzept erfolgt stufenweise. In einer ersten Phase kritisiert er vor allem den reduktiven Utilitarismus der *vérités de fait* (CONDORCET 1983, S. 138) und die Unmöglichkeit, das Kind daran zu hindern, diese zu verbinden. In einer zweiten Phase, in der das Konzept der Kumulation des Wissens durch Verbreitung, d.h. durch Öffentlichkeit umrissen ist, zielt er mit der Kritik auf die Intuition selbst. Diese basiert Wahrheit nicht auf nachprüfbar und kritisierbare Urteile und entzieht sich infolgedessen grundlegend der Kommunikation und der Kritik durch Öffentlichkeit (O.C.I., S. 395–396). „L'enthousiaste

ignorant n'est plus un homme; c'est la plus terrible des bêtes féroces" (O.C. X., S. 218).

Von hier aus wird die Kritik in das Konzept der *instruction publique* integriert, in dessen Rahmen CONDORCET auch eine umfassende Konfrontation mit ROUSSEAU vornimmt. Ungleichheit durch Wissen kann tatsächlich nur beseitigt werden durch vollständige Ignoranz aller Menschen (CONDORCET 1989b, S. 134). Dagegen kann aber mit der Auffächerung des Wissensprozesses und seiner Graduierung in der *instruction publique* erreicht werden, daß Gleichheit im Zugang zur Differenzierung durch Wissen entsteht, ohne daß dadurch der Wissensprozeß selbst eingeschränkt wird. Entscheidend ist aber, daß CONDORCET die Beweislage gegenüber ROUSSEAU umkehrt. Während durch die Verbreitung der *lumières* durch die *instruction publique* soweit sicher gestellt wird, daß keine gesellschaftlichen Abhängigkeiten durch Wissensdifferenz entstehen, schafft Intuition in der Erziehung die größten Abhängigkeiten. Erziehung durch und zu Intuition, Enthusiasmus, verhindert, daß der Zögling bezüglich des Vorgangs selbst aktiv werden kann. „Il n'est plus un homme libre, il est l'esclave de ses maîtres" (CONDORCET 1989a, S. 60). Die Gleichheit die hier entsteht, schafft ihrerseits Abhängigkeit des Zöglings vom Erzieher, in der *instruction publique* angewandt, wäre es eine Abhängigkeit des Individuums vom Staat.

CONDORCET zielt mit dieser Frontstellung auf den Kern seiner eigenen wie auch von ROUSSEAUS Argumentation, das Konzept Staat und Gesellschaft. Ihre Entfaltung auf diesem Terrain wird im nächsten Abschnitt dargelegt.

Hier sei noch angemerkt, daß CONDORCET die Intuition keineswegs aus dem Wissenskomplex ausschließt und sie insbesondere auch in den pädagogischen Vorgang der *instruction* aufnimmt. Die Intuition liefert Material, das im Lern- wie im Wissensprozeß verarbeitet wird. Intuition und vorgefundenes Wissen werden analysiert, kritisiert und rekomponiert. KINTZLER weist nach, daß CONDORCET in dieser Auseinandersetzung ein eigenes, methodisier- aber nicht psychologisierbares Modell der Zeichenhaftigkeit des Wissens entwickelt, und sich damit auch entscheidend von CONDILLAC abgrenzt (KINTZLER 1989a, S. 287–282).

2.2 Moral – Tugend oder Wissen, *éducation* oder *instruction*?

ROUSSEAUS Stellungnahme für Intuition und Enthusiasmus und gegen verfahrenes Wissen entwickelt ihre größte Stärke in der Frage der Moral und damit auch in der Frage der Erziehung.

CONDORCETS Kritik der Moralerziehung in den Jesuitenkollegien folgt ihm noch weitgehend. Die christliche Moral, wie sie institutionell gelehrt wird, wird ausgehend von ihrer Wirkung kritisiert. „Les jeunes gens sentent le ridicule de cette morale qu'ils voient en contradiction perpétuelle avec les principes et la conduite sensés /../ et restent dénués de toute morale et sont débauchés ou hypocrites, fripons ou brigands" (CONDORCET 1983, S. 102).

Was die richtige Moral ausmacht, wird zwar bestimmt in scharfer Opposition zur christlichen Moral, hält sich aber strikte an deren Konstitution. „Dans toute bonne morale les vertus doivent être placées dans l'ordre de leur utilité, les grandes vertus sociales, avant les vertus privées. Ainsi la morale d'une religion dont les prêtres prêcheraient le renoncement à soi-même au lieu de l'amour de la patrie, l'humilité au lieu de la grandeur d'âme, la charité au lieu de la haine des méchants, la chasteté au lieu du zèle pour le bien public ne pourrait être qu'une morale détestable“ (ebd. S. 107). Mit Moral werden anfänglich auch bei CONDORCET wie bei ROUSSEAU Seelendispositionen beschrieben, die zwar nicht mehr auf die Kirche und Gottes Reich sondern auf die weltliche Gesellschaft ausgerichtet und allein von hier aus bestimmt sind. Diese Dispositionen, die Tugenden, sind das eigentliche Ziel der Erziehung.

Daß individuelle Dispositionen, Tugenden, entscheidend für die Republik und infolgedessen höchstes Ziel der republikanischen Erziehung sind, gehört zum antikisierenden Inventar des nicht-absolutistischen Denkens, das das neue Staatsrecht bestimmte.

Im IV. Buch von MONTESQUIEU „De l'Esprit des loix“ von 1748 wird dargelegt, daß die Erziehung im wesentlichen der Staatsform und den Gesetzen folgen müsse. Hervorragende Bedeutung erhält sie aber erst unter den republikanischen Regierungen. Wird in den Despotien und Monarchien das Element von selbst geschaffen, das die Bürger zur Respektierung des Staates bringt (Furcht und Ehrbedürfnis), so muß die Republik die Tugend durch Erziehung als Disposition im Individuum selbst schaffen. „Liebe zu den Gesetzen und zum Vaterland“ muß erzogen werden.

ROUSSEAU entwickelt im „Contrat social“ die gleiche Argumentation und verfeinert sie. Demokratische Entscheide können nur richtig sein, wenn die Bürger, die sie fällen, sich von der *volonté générale* leiten lassen, die dem ursprünglichen Gesellschaftsvertrag zugrunde liegt. Aus diesem Grund ist die *volonté générale* mehr als die Summe der Willen der einzelnen (FETSCHER 1960, S. 111–127). Sich auf dieses Mehr zu beziehen, macht die Tugend aus. Wie bei MONTESQUIEU ist sie Ziel der republikanischen Erziehung – aber ebenso der göttlichen Erleuchtung, der Intuition, die den natürlichen Einzelmenschen zum Gesellschaftsvertrag disponiert. In dem Sinne wird „Emile“ nicht moralisch erzogen, sondern moralisches Reasonnement und gesellschaftliches Leben werden von ihm ferngehalten, bis die Intuition ihn mit der Tugend versieht; Grundlage dafür ist einzig und allein der *pädagogische Bezug*; das liebende Verhältnis des Mentors zum Zögling, das sein Herz dieser göttlichen Stimme offen hält.

In dem Maße, wie CONDORCET sich mit der Ausgestaltung der Volksrechte beschäftigt, trennt er sich auch von dieser Vorstellung der republikanischen Tugend, der römischen *virtus*, *la vertu*, und von der Notwendigkeit, in diesem Punkt in der Erziehung den *instinct divin* über die raisonnierende Vernunft zu setzen.

Dazwischen liegt eine intensive konzeptuelle und praktische Auseinandersetzung mit der Lehre der Physiokratie und insbesondere mit einem ihrer namhaftesten Vertreter, A.R.M. TURGOT. Die Physiokratie als letzte hauswirtschaftliche öko-

nomische Theorie vor ADAM SMITHS Marktwirtschaft differenzierte nicht Staat und Ökonomie. So propagierte sie nicht nur die wissenschaftlichen Methoden des Wirtschaftens, sondern versuchte gleichermaßen auch die staatliche Tätigkeit mit der wissenschaftlichen Theorie zu erfassen und sie von hier aus zu reformieren.

An diese Versuche schließt CONDORCET an, führt sie aber in eine neue Richtung. Sein Ansatz ist ein dreifacher:

- Bereits in seiner Akademierede von 1782 konzipiert er die „sciences morales“, die wie die neuen Naturwissenschaften auf Beobachtungen und nicht auf metaphysische Konstruktionen abgestützt werden sollen. Dabei wird auch vermerkt, daß sich die neue Wissenschaft nicht der erfolgreichen Naturwissenschaft einfach anschließen kann; „l'observateur fait partie lui même de la société qu'il observe, et la vérité ne peut avoir que des juges ou prévenus ou séduits“ (O.C. I., S. 392). Interesse und infolgedessen Macht beeinflussen diese Wissenschaft in einem ganz anderen Maße als die Naturwissenschaften⁸.
- Verbunden aber mit den naturwissenschaftlichen Neuerungen und ihren Auswirkungen in einer technologischen Revolution, d.h. mit der von ROUSSEAU beklagten luxuriösen Dekadenz der Gesellschaft, werden diese Einflüsse auf die Wissenschaft tendenziell geringer, und zugleich wachsen die Möglichkeiten, die Bedürfnisse breiter Bevölkerungsschichten zufrieden zu stellen. „Songez que les lumières rendent les vertus faciles“. Dies erlaubt ein Funktionieren der Gesellschaft nicht aufgrund der außerordentlichen, aufopfernden Tugend von großen Männern, sondern aus dem Wissen des *homme instruit*. Unter diesem Gesichtspunkt verbindet CONDORCET zum ersten Mal – 1782 – Öffentlichkeit und Öffentlichkeit des Wissens, *instruction* und sogar Demokratie in einem Gegensatz zur Tugendbildung. „Le projet de rendre tous les hommes vertueux est chimérique: mais pourquoi ne verrait-on pas un jour les lumières, jointes au génie, créer pour des générations plus heureuses une méthode d'éducation, un système de lois qui rendraient presque inutile le courage de la vertu?“ (ebd. S. 395).
- Von hier aus entwickelt CONDORCET seinen dritten Ansatz, ein Konzept von Demokratie, das sich nicht nur grundlegend vom aufgeklärten Absolutismus eines VOLTAIRE oder dessen sozialreformerischen Variante bei TURGOT absetzt, sondern sich ebenso scharf von den antikisierenden Konzepten ROUSSEAUS und MONTESQUIEUS⁹ unterscheidet. Der erste Schritt erfolgt auf dem Terrain von CONDORCETS eigenster Wissenschaft – in der er auch eigene „Entdeckungen“ vorzuweisen hatte. Bereits 1785 legte er einen „Essai sur l'application de l'analyse à la probabilité des décisions rendues à la pluralité des voix“ (BAKER 1988, S. 259) vor, in dem er mit den Methoden der Wahrscheinlichkeitsrechnung nachweist, daß unter der Wahrung von bestimmten Bedingungen die Entscheidung aus einem Abstimmungsprozeß die gleiche Wahrscheinlichkeit aufweisen, richtig oder wahr zu sein, wie die Entscheidung eines einzigen oder einer kleineren Anzahl von genialen Menschen, d.h. eines aufgeklärten Monarchen, einer Adelsversammlung oder einer andern Elite.

Ist damit der Bruch mit ROUSSEAU noch nicht endgültig vollzogen, so sind die beiden folgenden Teile des Arguments klar und deutlich als Gegenposition zur klassizistischen Theorie formuliert. In seinen 1787 geschriebenen und 1788 veröffentlichten „Lettres d'un bourgeois de New-Haven à un citoyen de Virginie“ legt CONDORCET die Probleme der Gesetzgebung dar. Bei ROUSSEAU ist der Akt der Gesetzgebung die Aufgabe der erleuchteten Menschen, die die *volonté générale*, der das ganze Volk sich zu unterwerfen hat, wie es sich im Gesellschaftsvertrag verpflichtete, realisieren (FETSCHER 1960, S. 137 ff.). Die Tugend der Gesetzgeber, der Väter der Nation, ist entscheidend für das Funktionieren der Gesellschaft. Wer sich der *volonté générale* nicht unterzieht, stellt sich selbst außerhalb des Vertrages und damit auch des Rechtsanspruches. CONDORCETS Ausgangspunkt für die Gesetzgebung ist demgegenüber vollständig offen. „La loi ne peut avoir pour objet que de régler la manière dont les citoyens d'un Etat doivent agir, dans les occasions où la raison exige qu'ils se conduisent, non d'après leur opinion et leur volonté, mais d'après une règle commune“ (O.C. IX., S. 3). Die Gesetzgebung hat kein Apriori, worauf sie sich bezieht. Die Individuen verzichten dem Gesetz gegenüber weder auf ihren Willen, noch auf ihre eigene Vernunft. Als erstes muß immer nachgewiesen werden, daß die Vernunft verlangt, Gesetzgebung sei in einem bestimmten Fall überhaupt nötig. Und dieser Nachweis unterliegt ebenso der allgemeinen, öffentlichen Überprüfung und Kritik wie alles Wissen. Gesetzgebung wird infolgedessen wie das Wissen behandelt. Eine gesetzliche Regelung besteht aus zwei Propositionen, die richtig oder falsch sein können. Die erste heißt „telle chose doit être réglée par une loi“ und die zweite „telle loi sur cette chose est conforme à la raison et au droit“. Beide Fragen können nur durch die öffentliche Auseinandersetzung beantwortet werden, um „opinions“, Vorurteil, Irrtum, Leidenschaft, Verführung und Abhängigkeit auszuschließen (ebd. S. 5). Gesetzgebung soll selbst wie Wissen verfahren, Vernunft wird auf Vernunft angewandt.

Dementsprechend unterscheidet sich auch die zweite Vorbedingung für die Möglichkeit von richtigen Entscheiden aus plebiszitären Verfahren in der Gesetzgebung, die CONDORCET ROUSSEAU und MONTESQUIEU entgegenhält. Geht es nicht um die Akzeptierung eines die Individuen transzendendierenden Prinzips, das nur der Intuition zugänglich ist, sondern um öffentliche Vernunft, so muß diese Öffentlichkeit selbst zugänglich gemacht werden. 1788, noch bevor er sich für ein allgemeines Bürgerrecht ausgesprochen hat, legt CONDORCET in seinem „Essai sur la constitution et les fonctions des Assemblées provinciales“ zum ersten Mal den Plan einer *Instruction publique*, hier noch „éducation publique digne de ce nom“, fest, in dem nicht mehr die Tugend als Liebe zum Vaterland, sondern jetzt das soziale Wissen als Kenntnisse über Gesetzgebung und Rechte im Zentrum steht (O.C. VIII., S. 471). Lernen, sich an einer durch Gesetze geregelten Gesellschaft zu beteiligen, heißt, diese Gesetze nicht nur kennen, sondern ebenso die Möglichkeit ihrer öffentlichen Kritik und Befürwortung zu verstehen und darüber als einzelner zu verfügen in vollständiger Unabhängigkeit.

Während in einer demokratischen Gesellschaft das moralische Handeln des ein-

zelen selbst einfacher wird – er braucht weder heroischen Mut noch charismatische Kräfte –, so muß die Bedingung dafür, das moralische Wissen und Urteil, gesellschaftlich gewährleistet werden. Der kontinuierliche Zugang aller Bürger dazu wird als *instruction publique* nur durch gesellschaftliche und individuelle Anstrengungen ermöglicht, während ROUSSEAU Tugend, „science sublime des ames simples“ (ROUSSEAU O.C. III. S. 30), ein für alle mal und ohne jeden Aufwand den Menschen zufällt. Ihre Ausübung erfordert aber die Anstrengungen des antiken Helden oder des christlichen Märtyrers.

Öffentliches Wissen, das moralisches Wissen über Rechte und Pflichten in der Gesellschaft einschließt, bedeutet aber ebenso einen grundlegenden Bruch mit dem aufgeklärten Absolutismus. Entscheide, deren Wahrheitsgehalt einem einzelnen wie auch einer numerischen Mehrheit gleichermaßen zugänglich sind, Wissen, dessen Wahrheitsgehalt durch die Anzahl der daran beteiligten zunimmt, sind nicht in einem einsamen, aufgeklärten Monarchen, sondern in einer breiten, allgemein zugänglichen, demokratischen Öffentlichkeit verankert.

2.3 *Individualität, Gesellschaft und Staat – Konstruktion der Öffentlichkeit oder innere Konstitution?*

Die staatlichen Institutionen beruhen auf einem Vertrag, der unter Anleitung der Erleuchteten von freien Bürgern geschlossen wurde, um der Dekadenz des gesellschaftlichen Zustandes zu entrinnen. Auch wenn ROUSSEAU mit diesem Konzept durchaus eine eigene Position einnimmt, so liegt er doch im großen Trend des staatsrechtlichen Diskurses, wie er sich auf das neuere säkulare Naturrecht beruft.

Der Akt der freien Vereinigung schafft im Gegensatz zur degenerierten Gesellschaft eine gemeinsame moralische, tugendsame Person, „un moi commun“, „une personne publique“ (ROUSSEAU O.C. III, S. 290), wie es schon im ersten Entwurf des „Contract Social“ heißt, dem sich alle einzelnen mit ihrem Willen unterzuordnen haben. Die Beteiligung an diesem Akt, bzw. das Einverständnis damit, macht den einzelnen zum *citoyen* und fordert die Unterordnung seines persönlichen Willens unter die *volonté générale*, d.h. unter den Staat. Andererseits bedeutet der Vertrag für den Staat die Obligation, der Aufgabe der *volonté générale* nachzukommen. *Citoyen* und *personne publique* kommen von ihrer Aufgabe ab, falls sie nicht der Tugend gehorchen; sie verfallen selbst der gesellschaftlichen Dekadenz.

Der Staat und seine Tätigkeit sowie der einzelne Bürger werden von einer vorgegebenen Einheit her gedacht, der Tugend. Diese gibt für beide die Norm. Entgegen aller Ungleichheit aus gesellschaftlicher Dekadenz ist jeder Bürger dem andern gleich aus der Konstitution dieser innern Instanz, der erleuchteten oder erleuchtbaren Seele. „O vertu! ../ Tes principes ne sont-ils pas gravés dans tous les coeurs, et ne suffit-il pas pour apprendre tes Loix de rentrer en soi-même et d'écouter la voix de sa conscience dans le silence des passions“ (ROUSSEAU O.C. III, S. 30) heißt es emphatisch im „Discours“ über die Wissenschaften und Künste. Die Gleichheit der Bürger liegt in ihrer natürlichen, d.h. ursprünglichen Konstitution als der *voix cé-*

leste zugängliche Seelen. Wie innerlich diese Gleichheit auch ist, so liegt ihre Bewahrung vollständig außerhalb des Individuums, beim Staat, als der körperlichen *volonté générale*. Diese Distanz ist nur überwindbar, indem der Staat selbst als eine Person gedacht wird, die der Tugend zugänglich ist.

Legitimiert durch die *volonté générale* schützt der Staat auch die innere Gleichheit der Bürger durch seine Tätigkeiten, indem er Gesetze macht und durch die Zensur, wie es im „Contract social“ heißt (ebd. S. 458).

Von hier aus schätzt ROUSSEAU auch die Bedeutung der Demokratie nicht nur als gering, sondern auch ihre Möglichkeiten als wenig realistisch ein. Sie funktioniert nur, wenn beschränkende Bedingungen erfüllt sind. Das Land muß klein sein, so daß alle Einwohner sich gegenseitig kennen können, d.h. sie müssen direkten Zugang zur Persönlichkeit der Mitbürger haben, mit ihrer Seele kommunizieren können. Ihre Kultur muß einfach sein, d.h. sie dürfen keine komplizierten Geschäfte und insbesondere keine „discussions épineuses“ führen, bei denen sich die Interessen der Bürger entzweien könnten. Und schlußendlich müssen sie auch sozial, d.h. äußerlich gleich sein (ebd. S. 405).

Die Entwicklung der Gesellschaft jenseits der Dekadenz hängt davon ab, wie die vorgegebene natürliche Einheitlichkeit und Einheit von Individuum und Gesellschaft auch in Realität durchgesetzt werden können. Der Idealfall, die Demokratie Genfs und der Staat des LIKURG in Sparta, sind möglich dank der vollständigen Verwirklichung der Gleichheit. Alle andern Staaten müssen sich beschränken auf weniger ideale Formen, die Macht des Staates vergrößernd und jene der Bürger einschränkend, ohne deren innere Gleichheit und die Begründung des Staates in der Tugend zu verletzen.

Diesem Ziel dienen nicht nur Zensur und Gesetze, sondern ebenso Zivilreligion und Erziehung. Sie verhindern, daß sich die Individuen in der Richtung der gesellschaftlichen Differenzierung bewegen, ihre klar begrenzte Innerlichkeit an eine grenzenlos ausschweifende Äußerlichkeit verlieren, bewahren sie vor der gesellschaftlichen Dekadenz und öffnen sie oder führen sie hin zur Tugend, dem Grund des Staates und ihrer eigenen Individualität. Dies bedeutet vor allem, daß sie Grenzen setzen, einschränken unter Berufung einer a priori gegebenen Instanz in der Individualität und vermittelt über den Gesellschaftsvertrag auch im Staate selbst. Obwohl Erziehung selbst nicht Tugend hervorbringen kann – „Emile“ muß erleuchtet werden, sein Gewissen muß sich selbst entzünden – wird sie ganz von der Tugend und deren Innerlichkeit her strukturiert, in Anlehnung an das calvinistisch-pietistische Glaubensparadox.

In der staatsrechtlichen Diskussion von MONTESQUIEU, ROUSSEAU und MABLY und deren Bedeutung für die Pädagogik hat die *querelle des anciens et des modernes* noch nicht stattgefunden. Während der engere Kreis der Encyclopädisten sich staatsrechtlich an Athen hielt – in dem ‚Paris, la cité des philosophes‘ idealisiert wurde –, wandten sich die Kritiker der Dekadenz immer mehr der Frugalität Spartas zu oder gingen sogar auf die Einsamkeit der Wilden zurück.

Im Umkreis der Physiokratie wurde zum ersten Mal eine Abkehr von der Alter-

native Athen-Sparta mit einer Abkehr vom staatsrechtlichen Antikismus verbunden (GUERCI 1979, S. 105–139).

In seinen frühesten Notizen zur Pädagogik von 1774 (CONDORCET 1983, S. 174), setzt CONDORCET bezeichnenderweise mit dieser Fragestellung ein. Weder Sparta noch Athen oder Rom haben eine Gesetzgebung und eine Erziehungsmethode, die irgendwie als Vorbild gelten könnte. Die Gleichheit, auf der die Gesetzgebung Spartas beruhte und auf die die spartanische Erziehung ausgerichtet war, „ne songea qu'à faire d'excelens soldats, peu lui importa que les lacédémoniens fussent féroces et misérables“ (ebd. S. 94). Während Rom diesem Beispiel folgte, hatte die Gymnasialerziehung in Athen keinen andern Zweck, als die Lehren der philosophischen Sekten zu verbreiten und damit das Volk zu verführen. „Ils se formaient dans la science de conduire ou plutôt de séduire le peuple par l'éloquence“ (ebd. S. 96).

Hier wird bereits das Argument gegen den Antikismus angeführt, das in der Auseinandersetzung um die Republik und die *instruction publique* erst voll entfaltet werden kann. Die apriorische Einschränkung durch Gesetz und Erziehung, die ROUSSEAU in der Antike als die Garantie von Freiheit und Gleichheit verehrt, ist nach CONDORCET nichts anderes, als der Versuch, die Ungleichheit abzusichern, die die monströseste Abhängigkeit hervorbringt, jene zwischen Sklaven und Herren. In der Rede für die Republik von 1791 ist diese Abgrenzung von allen antikisierenden Konzepten der Republik entscheidend. Die antike Öffentlichkeit konnte die Garantie der Freiheit gegen die Usurpation durch Tyrannen nicht übernehmen, weil sie abgeschlossen war, eingeschränkt auf die Herren und die Sklaven ausschloß (O.C. XII. S. 237). „L'égalité qu'ils voulaient établir entre les citoyens, ayant constamment pour base l'inégalité monstrueuse de l'esclave et du maître, tous leurs principes de liberté et de justice étaient fondés sur l'iniquité et la servitude“ (CONDORCET 1989a, S. 57).

Die Theorie der Verwirklichung einer apriorisch gegebenen Gleichheit und der Überwindung der Dekadenz durch Staat und Erziehung wird mit ihren eigenen Widersprüchen widerlegt. Sie basiert nicht nur auf der großen Ungleichheit, in der sich Gesellschaftlichkeit konstituiert, sondern sie bezweckt mit ihrer Gleichheit geradezu Einschränkung von Freiheit, Absicherung von Abhängigkeit.

Mit dieser Kritik gibt CONDORCET den naturrechtlichen Ansatz der Gleichheit nicht auf, er verschiebt aber sowohl die Gleichheit wie auch das Naturrecht überhaupt aus einem apriorisch-interioristischen, d.h. konstitutiven, in einen konstruktivistisch-relationellen, öffentlichen Rahmen.

Wie ROUSSEAU geht er davon aus, daß Gesellschaft gleichbedeutend mit Differenzierung ist. In Bezug auf Wissen, Arbeitsteilung, Reichtum, Erziehung und Macht werden die Menschen Ungleiche, in diesem Sinne *Individuen*. Er folgt ROUSSEAU auch darin, daß er Abhängigkeit und Unterwerfung als Teil dieses Differenzierungsprozesses bestimmt. Gleichheit und Freiheit werden aber nicht auf einen vorgesellschaftlichen, individuellen oder Gesellschaft transzendierenden Zustand bezogen, sondern auf den gesellschaftlichen Prozeß der Differenzierung selbst. CONDORCET lehnt jeden Bezug auf einen imaginären Gesellschaftsvertrag

von natürlich freien Individuen im gleichen Maße ab, wie er den göttlich gestifteten Staat des scholastischen, kirchlichen Naturrechts ablehnt (CONDORCET 1981, S. 229). Freiheit und Gleichheit bezeichnen die Art und Weise, wie sich die gesellschaftlich differenzierten Menschen auf den Prozeß der Differenzierung selbst beziehen. Unterliegen sie diesem Prozeß einfach, sind sie abhängig, entwickeln keine Individualität. Der Prozeß der Differenzierung wird dadurch selbst in Frage gestellt, Kumulation und Progression des Wissens erschaffen.

Diese Differenzierung beruht auf der Möglichkeit, daß ein einzelner sich auf eine Summe von einzelnen beziehen kann, seinen Bezug reflektieren, kritisieren, verbessern und kommunizieren, der Reflexion anderer aussetzen kann. Erst die Kommunikation dieser Reflexion erlaubt es, daß sich Gesellschaftlichkeit ausweitete. „L'homme n'est plus borné à un perfectionnement purement individuel“ (ebd. S. 8), sondern die Bezüge der Menschen untereinander lassen sich durch ihre öffentliche Reflexion verbessern. Wissen, Macht und Arbeitsteilung, als Elemente der Differenzierung, lassen sich dadurch vorantreiben, daß sie selbst dem Wissen ausgesetzt werden. Die Mobilisierung des Maximums an Wissen durch *instruction* befördert nicht nur Differenzierung und Vergesellschaftlichung, sondern ebenso die Selbständigkeit und Individualität des Menschen. Wie der Differenzierungsprozeß der Gesellschaft sich selbst lähmen kann, kann er sich durch Öffentlichkeit auch selbst befördern. Am Beispiel der Mechanisierung der Arbeit durch die neue Industrie zeigt CONDORCET beide Möglichkeiten in scharfem Kontrast zu ROUSSEAUS agrarpherile Vorliebe für natürliche Unwissenheit. Die Unwissenheit der Arbeiter ist nicht Ausdruck ihrer innern, natürlichen Freiheit und Gleichheit, sondern ihrer tiefsten Abhängigkeit, die sie fast jeder Individualität beraubt. „Le peuple était exposé à contracter cette stupidité naturelle aux hommes bornés à un petit nombre d'idées d'un même genre“ (CONDORCET 1989a, S. 52).

Obwohl Wissen als Verfahren sich als Öffentlichkeit entfaltet, bleibt der Ausgangspunkt dafür immer das Individuum. Öffentlichkeit selbst ist keine aktive Körperschaft, der Prozeß des Wissens läßt sich nicht reziprok umkehren. Öffentlichkeit selbst kann nicht wissen, sondern die Individuen verfahren dem Wissen und Handeln anderer gegenüber als wissende und schaffen damit Öffentlichkeit. Wenn die Individuen diesen Prozeß nicht ingang halten, zerfällt nicht nur die Differenzierung der Gesellschaft, sondern auch die Öffentlichkeit selbst.

In diesem Spannungsfeld siedelt CONDORCET Naturrecht und Rechtsgleichheit an. Nicht ein Bezug außerhalb der Gesellschaft wird damit bezeichnet, sondern sie markieren die Gesellschaftlichkeit selbst. Gleich sollen alle Menschen sein im Zugang zur Gesellschaftlichkeit. Sie sollen ihr gegenüber wissende, d.h. öffentlich verfahrenende Individuen sein können. Diese Gleichheit hebt die Ungleichheit gegenüber Wissen, Macht, Erziehung und Arbeitsteilung nicht auf, sondern ermöglicht sogar eine zusätzliche Differenzierung. Sie verhindert aber, daß daraus Abhängigkeitsverhältnisse entstehen, indem sie allen gleichermaßen den Zugang zur Öffentlichkeit erschließt und damit auch erst demokratische Öffentlichkeit im weitesten Sinne entstehen läßt.

„Les droits des hommes résultent uniquement de ce qu'ils sont des êtres sensibles, susceptibles d'acquérir des idées morales, et de raisonner sur ces idées“ (O.C. X., S. 123), heißt es dementsprechend zur Verteidigung der vollen Rechte der Frauen in der Republik. Rechte sind nicht in einem individuellen Innenraum oder in einer vorgesellschaftlichen oder transzendentalen Sphäre konstituiert, sondern sie werden konstruiert durch das denkende Verfahren der Individuen gegenüber der Gesellschaft und den sie konstituierenden Abläufen. Indem Menschen über ihre eigene Differenzierung denkend verfahren, konstruieren sie Rechte. Daß sie als Anspruch, d.h. als Rechtsgleichheit und Menschenrechte, bestehen und ebenso den Frauen zugesprochen werden müssen, begründet sich einzig und allein damit, daß *alle* Menschen in diesen gesellschaftlichen Prozeß einbezogen sind.

In dem Sinne wird auch Individualität bei CONDORCET im konstruktivistischen Sinne verstanden. Sie baut sich auf in dem Maße, wie der gesellschaftliche Prozeß der Differenzierung sich entwickelt und zugleich der reflektiven Bearbeitung ausgesetzt ist. Wissen als Prozeß muß vom Individuum ausgehen, der Gegenstand des Wissens, Wissen und Gesellschaftlichkeit muß ihm aber als Material dieses Verfahrens zugänglich sein.

Von dieser konstruktivistischen Konzeption her pädagogisiert CONDORCET sein Programm von Gleichheit und Öffentlichkeit, d.h. Demokratie. Wenn der öffentliche Prozeß von den Individuen eingang gehalten werden muß, dann muß von der Gesellschaft allen der Zugang zur Öffentlichkeit und den verschiedenen Abläufen, in denen das Verfahren vor sich geht, das heißt ihre eigene Konstruktion als öffentliche Individuen gewährleistet werden. *Instruction publique* ist in dieser Hinsicht eine der verschiedenen institutionalisierten Formen der Öffentlichkeit. Ihre besondere Funktion besteht darin, den Individuen den *Zugang* zum Wissen als öffentlichem, d.h. vollständig unbeschränkt ausweitbarem Verfahren zu eröffnen.

Dies bedeutet nicht, daß alle Individuen gleich viel wissen sollen, sondern daß sie sich dem vorgefundenen oder angeblichen Wissen gegenüber als Wissende verhalten können, es analysieren, mit ihrer Erfahrung kritisieren und je nach Stufe wieder rekonponieren.

Die Individualität, die von der *instruction publique* erzeugt wird, bestimmt sich demzufolge nicht aus innerer Konstitution, sondern aus der Konstruktion, die dieses Wissen im öffentlichen Prozeß erreicht hat, sei es von seiner Elementarität, seiner Technizität, seiner Systematik oder seiner wissenschaftlichen Innovation her konzipiert. Dementsprechend ist diese Individualität auch nicht gegenstandsunabhängig. Der Zögling der *instruction publique* ist Individuum gegenüber dem Wissen, mit dem die Organisation der Gesellschaft verfährt, gegenüber einer bestimmten Technologie, oder einer Wissenschaft.

Wie damit *instruction publique* nicht auf die innere Konstitution des Individuums ausgerichtet ist, so bleibt sie distanziert von Macht, Staat, Arbeitsteilung und Familienerziehung. Sie bezieht sich auf Öffentlichkeit, von der aus der gesellschaftliche Prozeß der Kontrolle der Vernunft unterzogen werden soll.

Staat und Nation, als Organisationsform von Arbeitsteilung und gesellschaftli-

chem Leben sind nicht der Bezugspunkt, nach der sich *instruction publique* ausrichtet, sondern ihr Gegenstand; sie bieten einzig und allein die materielle Absicherung der Institution, in der das offene Wissen strukturiert wird, in Progression zur neuen Entdeckung und in Kumulation zur breitesten Absicherung.

3. *Das Design der Pädagogik als öffentlich-rechtliche Wissenschaft*

CONDILLAC, der Wegbereiter des Sensualismus in Frankreich, liest die Erkenntnistheorie LOCKES als eine pädagogische Theorie. Erkenntnis, deren Wahrheitsgehalt nicht über die sinnliche Erfahrung hinausgehen kann, ist vollständig in pädagogischer Absicht erzeugbar. In diesem Sinne untersucht er in seinem Werk von 1754, im „*Traité des sensations*“, die Abfolge der verschiedenen sinnlichen Erfahrungen, um schlußendlich einen voll erfahrenen Menschen vor sich zu haben. Dieses Ziel wird andererseits definiert als die Entwicklung der Seele entsprechend der Fähigkeiten, die Gott in sie gelegt hat über das Instrument der Sinne. „Car seroit-il de la sagesse de Dieu, qu'un esprit capable de s'élever à des connoissances de toute espèce, de découvrir ses devoirs, de mériter et de démériter, fût assujéti à un corps qui n'occasioneroit en lui les facultés nécessaires à la conservation de l'animal?“ (CONDILLAC O.C. I., S. 222). Die Entwicklung der Seele nach Gottes Wille und die Organisation der Erfahrung durch die pädagogische Einwirkungen fallen dabei vollständig zusammen.

Dies wird von CONDILLAC demonstriert durch eine Versuchsannahme, die er von BUFFON übernommen hat, der empfindsamen Statue. „Pour remplir cet objet, nous imaginâmes une statue organisée intérieurement comme nous, et animée d'un esprit privé de toute espèce d'idées. Nous supposâmes encore que l'extérieur tout de marbre ne lui permettoit l'usage d'aucun de ses sens, et nous nous réservâmes la liberté de les ouvrir à notre choix, aux différentes impressions dont ils sont susceptibles“ (ebd.).

Die Pluralität der Empfindungen verbindet sich in der Seele in eine geschlossene Einheit, dadurch ist die Statue CONDILLACS am Schluß ein Individuum entsprechend der göttlichen Bestimmung der menschlichen Seele.

CONDORCET, ebenso in der Fortsetzung von LOCKES Theorie und an ihrer pädagogischen Auswertung interessiert, war gleichwohl CONDILLACS Arbeit gegenüber sehr kritisch und sogar ablehnend eingestellt. Die Dokumentation dieser Auseinandersetzung (CONDORCET 1967) zeigt, daß es CONDORCET dabei keineswegs um kleinliche Anliegen, sondern über grundlegende inhaltliche Fragen bis zur epistemologischen Organisation geht.

Neben CONDILLACS Unkenntnis der Physiokratie und der modernen mathematischen Theorien, und seiner geringen Originalität macht ihm CONDORCET in einem anonymen Nachruf einen Vorwurf, der die einfache pädagogische Konstruktion des Sensualismus CONDILLACS in ihrem Kern trifft. Die Frage, wie die Ideen sich in der Seele zu einer Einheit verbinden, habe CONDILLAC zwar nicht mit der „hypothe-

se très-gratuite“ beantwortete, daß sie „avoit été (liées) par des traces dans le cerveau, par des tableaux qu'on y supposoit gravés“ (CONDORCET 1967, S. 237). Dafür aber habe er sich einer noch viel dürftigeren Erklärung bedient. „Il se contenta du seul fait de la liaison des idées que les Métaphysiciens du siècle dernier avoient très bien saisi, & dont ils avoient développé les conséquences avec beaucoup de sagacité“ (ebd. S. 238). Die Milde der Worte verbirgt beißende Kritik. Die Wachstafel-Metapher für die Einheit der Seele ist billig, weil sie eine Hypothese ist, eine Aussage über einen Gegenstand, der der menschlichen Erkenntnis nicht zugänglich ist. Genau die Hypothesen waren in der Epistemologie seit NEWTON gebannt. Statt aber auf Aussagen über diese Fragestellung zu verzichten, flüchtet sich CONDILLAC in die metaphysische Konstruktion des vorangehenden Jahrhunderts, in die göttliche Einheit der Seele, in den epistemologischen Typus, der die Entwicklung der modernen Wissenschaften am meisten hemmte. Die Ablehnung dieser metaphysischen Konstruktionen sind es geradezu, die die ganze neuere Entwicklung auch im Bruch zu DESCARTES einleitete. Metaphysik dieses Typus basiert auf Aussagen, die sich von ihrer Konstitution her jeder Kritik entziehen, d.h. nicht öffentlichkeitsfähig und infolgedessen unwissenschaftlich sind.

Daß CONDORCET diese Kritik bereits mit einer relativ präzisen Vorstellung eines andern Design dieser Wissenschaft vornimmt, wird aus der Fortsetzung sichtbar. „Dans les sciences morales, comme dans les sciences physiques, la méditation, l'observation ne suffisent pas, il faut y joindre les lumières de ceux qui nous ont précédés“ (ebd. S. 239).

Damit wird in einem doppelten Sinne auf einen andern epistemologischen Typus von Moralwissenschaft und Pädagogik verwiesen. Zuerst heißt es einmal, daß diese Wissenschaften nicht ohne ein historisches Verfahren auskommen können. Ebenso wird damit aber auch konkret auf den wissenschaftlichen Ansatz von TURGOT, auf die progressive Ausweitung und unendliche Perfektibilität des menschlichen Wissens durch Öffentlichkeit verwiesen, den CONDORCET selbst später um die Dimension ‚demokratische Öffentlichkeit‘ bereichert hat.

In der Nachfolge von TURGOTS Projekt einer umfassenden Sozial- und vor allem Politikwissenschaft entwickelt CONDORCET zwei Ansätze einer Skizzierung dieser „sciences morales et politiques“ oder „sciences métaphysiques et sociales“, wie er sie später bezeichnet (BAKER 1988, S. 259).

Der erste Ansatz ist die Anwendung der Wahrscheinlichkeitsrechnung auf Beobachtungen der gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse. Am ausgearbeitetsten ist diesbezüglich CONDORCETS Begründung von allgemeinen Abstimmungen und Wahlen, und schlußendlich der Demokratie, die ebenso seine Theorie der *instruction publique* ermöglichte.

Dieser Ansatz der Verarbeitung der Gesellschaftsanalyse mit mathematischen Methoden wird von CONDORCET nicht aufgegeben, er wird aber eingebettet in ein viel umfassenderes Design, das die epistemologische Stellung und den Status der Pädagogik klarer sichtbar macht.

Nach der Ausrufung der Republik 1793, noch vor der Errichtung des jako-

binischen Terrors, beginnt CONDORCET zusammen mit zwei der prominentesten Denkern der Revolution, mit SIEYES und DUHAMEL die Publikation eines „Journal d’instruction sociale“. Im Prospekt dazu wird von den drei Herausgebern und einzigen Autoren als Ziel der Zeitschrift angegeben, eine neue Wissenschaft, resp. einen neuen Komplex von Wissenschaften zu entwickeln und bekannt zu machen.

Ausgangspunkt ist das konstruktivistische Naturrechtsprinzip, wie es CONDORCET bezüglich der Menschenrechte entwickelte. Aus den Verhältnissen der Menschen untereinander (1.) und zwischen den Individuen und der Gesellschaft insgesamt (2.) entstehen Rechte. Zudem verändert sich dieses doppelte Verhältnis durch die Veränderung der Verhältnis der Menschen zu den Sachen in der Produktion (3.). Diese drei Verhältnisse werden von der neuen Wissenschaft erforscht, dementsprechend hat sie drei Zweige, „Droit naturel, Droit politique, Economie publique“ (CONDORCET, DUHAMEL, SIEYES, 1981, S. 2).

Pädagogik als solche kommt dabei nicht als ein selbständiger Zweig vor. Die pädagogische Argumentation wird in allen drei Sparten konstituiert. Das Naturrecht begründet ihren Gegenstand, Wissen als öffentliches Verfahren und allgemeines Menschenrecht, das politische Recht ihr Vorgehen, die Öffentlichkeit des Wissens, und die öffentliche Ökonomie ihre Institutionalität.

Gleichzeitig hat diese Wissenschaft – wie jede andere Wissenschaft – aber auch eine Praxologie. Darunter wird entsprechend dem Verständnis von Wissenschaft als öffentlichem Verfahren nicht nur Theorie der Anwendung, sondern ebenso die Theorie der Öffentlichkeit dieser spezifischen Wissenschaft, ihre fachspezifische Didaktik und Methodik verstanden. Im gleichen Maße würde in jeder andern Wissenschaft eine pädagogische Praxologie zu entwickeln sein, die aber nicht über die epistemologischen Bedingungen dieser Einzelwissenschaft im Sinne einer allgemeinen Didaktik hinausgehen könnte.

Die wenigen Nummern der Zeitschrift machen klar, daß es den Herausgebern keineswegs nur darum geht, die Mathematik, resp. die Wahrscheinlichkeitsrechnung auf die Themen der alten Metaphysik anzuwenden. Selbst der große Aufsatz von CONDORCET zu diesem Thema, „Tableau général de la Science, qui a pour objet l’application du calcul aux sciences politiques et morales“ behandelt die Mathematik nur als ein Mittel, das die allgemeine Zugänglichkeit der Wissenschaft erleichtern sollte. Sie entspricht den von CONDORCET gehegten Hoffnungen auf eine wissenschaftliche Universalsprache als Grundlage einer allgemeinen Öffentlichkeit. Entscheidend ist aber dafür immer noch der epistemologische Ausgangspunkt von TURGOT, daß nicht eine individuelle, einheitliche Innenwelt oder Transzendenz des Menschen Gegenstand dieser Wissenschaft wie bei CONDILLACS einfacher Pädagogisierung des Sensualismus sein kann. Im Zentrum steht auch hier die Ausrichtung der Wissenschaft auf Relationen. „Elle peut considérer l’homme ou comme un individu dont l’existence, quant à sa durée & à ses relations, est soumise à l’ordre des événements naturels, & elle peut aussi s’appliquer à la marche des opérations de l’esprit humain“ (CONDORCET 1981, S. 110).

Die Erfassung der Relationen ist ohne eine historische Analyse von gesellschaftlichem Wissen und Kultur, das sie konstruiert, nicht möglich.

In seinem letzten Werk versucht CONDORCET, diesen wissenschaftlichen Komplex und seinen epistemologischen Status in seinem ganzen Umfang zu skizzieren. Dabei greift er erneut auf „la marche des opérations de l'esprit humain“, das Turgotsche Vorbild, zurück. Erst in dieser Skizze tritt die epistemologische Stellung der Theorie der *instruction publique* eindeutig hervor.

Die Entwicklung des menschlichen Geistes, gesellschaftliches Verfahren, wird in ihrer historischen Abfolge bis zur Herausbildung einer allgemeinen Öffentlichkeit beschrieben. Dies erfolgt durch eine historische Epistemologie mit drei verschiedenen Dimensionen. Die erste Dimension ist der Umfang der wissenschaftlichen Wahrheiten, d.h. der Kenntnisse, die dem Verfahren von Analyse, Kritik und Rekombination, d.h. den *lumières* unterliegen. Die zweite Dimension wird bestimmt durch die Zahl der Menschen, die sich an diesem Prozeß beteiligen können, und die dritte durch den Charakter der allgemein verbreiteten *lumières* (CONDORCET 1981, S. 214).

In diesem Entwurf des *Tableau* der neuen Wissenschaft wird die pädagogische Reflexion eindeutig positioniert. In der ersten Dimension bearbeitet sie die Kontinuität zwischen Generationen, in der zweiten Dimension die soziale Kontinuität und in der dritten die epistemologische, woraus die didaktische folgt.

Auch in dieser historisierenden Darlegung erhält Pädagogik annähernd den gleichen Status wie in der systematischen. Sie begründet sich durch den Charakter des Wissens als Verfahren, sie bestimmt je nach Typus von Öffentlichkeit die Institutionalität, und legt sich schlußendlich durch eine Auswahl der Einzelwissenschaften und nach deren spezifischer epistemologischer Ordnung auch spezifische didaktische Kriterien fest.

Der normative Status wird durch die Darstellung im *Tableau* erfaßt. Diese Form der Wissenschaft – von QUESNAY zur unhistorischen Darstellung des ökonomischen Kreislaufs und der politischen Interventionsmöglichkeit erfunden – soll die Kenntnis allgemein zugänglich, kritisier- und anwendbar machen. Insbesondere soll hier die Relation von Öffentlichkeit und gesellschaftlicher Freiheit exponiert werden. Im Gegensatz zum ersten Versuch erscheint die pädagogische Reflexion hier aber bereits einheitlich strukturiert. In jedem historischen Abschnitt wird untersucht, welche Anstrengungen gesellschaftlich gemacht werden, den Prozeß von Progression und Kumulation von Wissen aufzuhalten oder zu fördern. Dies ergibt die pädagogische Disziplin.

Die pädagogische Reflexion *instruction publique* kann in einer epistemologischen Topographie im Spannungsfeld von öffentlichem Recht, Wissenschaftslehre, Ökonomie und allen Einzelwissenschaften angesiedelt werden.

Ein Verhältnis zur Psychologie, zur Lehre von der Einheit der Seele des Menschen, wie es bei CONDILLAC zentral ist, wird hier vermieden. Der unendlichen Perfektibilität des menschlichen Wissens durch den Prozeß des Wissens selbst, als Gegenstand der öffentlich-rechtlichen Pädagogik steht bei CONDORCET nur die unbe-

antwortbare Frage nach einer Perfektibilität der Organisation des Individuums selbst gegenüber, der ROUSSEAU seine literarische Pädagogik und CONDILLAC seine Metaphysik widmeten (O.C.IV. S.627).

4 „Instruction publique“ – Erfolg und Mißerfolg als Wissenschaft und als Konzept

CONDORCETS Entwurf der „instruction publique“ und seine argumentative Absicherung in einer neuen Wissenschaft sind eingebettet in eine breite Diskussion, die eine langandauernde Kontinuität aufweist.

FRANCOIS DE PAULES „Mémoire de l'Université sur les Moyens de pourvoir à l'instruction de la Jeunesse, & de la perfectionner“ von 1762 und LA CHALOTAIS „Essai d'éducation nationale“ von 1763 und die ganze Diskussion um die Ablösung der Jesuiten in den Schulen focussierten ein erstes Mal die verschiedenen Themen und strahlten weit über Frankreich hinaus.

Das besondere Interesse von CONDORCETS Entwurf dieser Literatur gegenüber liegt darin, daß er mitten im Zusammenbruch des *Ancien Régime*, alle diese Konzepte einer radikalen Kritik unterzog und sie im Lichte der sich abzeichnenden modernen Gesellschaft in einen neuen Rahmen stellte. In diesem Rahmen fand ganz unter dem Eindruck seiner Problemstellung eine zweite Focussierung in den Erziehungsdebatten der Revolution statt.

Unter diesem Gesichtspunkt ist der jacobinische Gegenentwurf, LE PELETIERS „Plan d'éducation nationale“, den ROBESPIERRE 1793 vor dem Parlament vertrat und durchsetzte, nur ein Nachhutgefecht. Die Schärfe und Klarheit, mit der CONDORCET die Front gegen diese Positionen – aus denen er selbst argumentativ hervorwuchs – aufbaut, zeigen, wie richtig seine Annahme war, daß sich um diese Fragestellungen die pädagogische Diskussion der neuen Gesellschaft aufbauen werde.

Obwohl die Positionen CONDORCETS sich in Frankreich weit verbreiteten, die Gruppe der „idéologues“, CABANIS, DESTUTT DE TRACY und DEGERANDO u.a. nicht nur die neue Wissenschaft entwickelten, sondern auch nach dem Sturz der Jacobiner-Herrschaft wesentliche Positionen im Aufbau der *instruction publique* einnahmen¹⁰, verliefen die konzeptuellen Fronten immer wieder nach den Linien, die CONDORCET projektiv absteckte. Im *Empire* wurde aus der *instruction publique* Staatsschule toutcourt, und in der Restauration kehrte die Religion an ihre Stelle zurück. So ist es kein Zufall, daß die kurze Reformzeit der zweiten Republik und dann vor allem die große Schulreform der dritten Republik und die durch sie bewirkte Etablierung der Pädagogik an den Universitäten in bedeutendem Maße durch die Rezeption von CONDORCET geprägt waren. Konzept und Theorie der *école laïque* setzt G. COMPAYRE 1879 in der Vorrede seiner „Histoire critique des Doctrines de l'Education en France“ der deutschen Pädagogik entgegen. CONDORCETS Konzepte werden als Ausgangspunkt für die eigenen Konzepte dargestellt und auch kritisch überprüft (COMPAYRE, II. 1883 S. 272–290).

In der deutschen Pädagogik hat die Auseinandersetzung mit Konzept und Theorie der *instruction publique* nicht stattgefunden; ihre Konstitution um einen interioristisch-transzendentalen Erziehungsbegriff gab ihr einen epistemologischen Aufbau, der sie für diese Problematik unempfänglich machte. Darauf beruht die Differenz, von der COMPAYRE ausgeht.

Die Diskussion nach dem Jesuiten-Verbot und der Auflösung der *Collèges* 1762 in Frankreich wurde zwar in Deutschland sehr wohl wahrgenommen und auch verarbeitet (OELKERS 1988, S. 58). LIEBERKUEHN fordert sehr bald auch einen vollumfänglichen staatlichen Schulplan. Seine bahnbrechende, vor allem auch über PESTALOZZI nachwirkende Schrift „Versuch über die anschauende Erkenntnis. Ein Beytrag zur Theorie des Unterrichts“ (LIEBERKUEHN 1782), verbindet dieses Konzept analog zur französischen Auseinandersetzung auch mit dem Sensualismus. Doch bereits diese Verbindung zeigt grundlegende konzeptionelle Unterschiede auf. Ausgangspunkt des Sensualismus LIEBERKUEHNS ist nicht eine allgemeine Metaphysik, wie sie noch für CONDILLAC selbstverständlich war. Das Zentrum der sensualistischen Schulmethode ist hier das moralische, innerliche Subjekt, das perfektibile Individuum selbst, und infolgedessen die religiös-moralische Erziehung.

Der Bruch in der französischen Diskussion hingegen, den wir mit CONDORCET markiert haben, wird in der deutschen Fortführung dieser Auseinandersetzung nicht einmal wahrgenommen. Hier wird die innerlich-naturrechtliche oder sogar explizit religiöse Konzeption der Nationalerziehung ungebrochen weitergeführt und zusehends akzentuiert. In der großen preußischen Reformdiskussion ist dieser Aspekt geradezu zum hervorragenden Kennzeichen geworden, auch wenn ihre wichtigsten Agenten sich durchaus nach Frankreich ausrichteten. J.F. ZOELLNERS „Ideen über die Nationalerziehung“ kritisieren PESTALOZZIS „Menschenenerziehung“ keineswegs wegen ihrer zu starken Heraushebung der Subjektivität und Individualität aus der Gesellschaftlichkeit, sondern wegen deren mangelnder Subjektivität. „Zwischen der Menschheit und dem Einzelnen giebt es indessen auch in dieser Hinsicht (Kenntnisse und Wissen, F.O.) einen sehr erheblichen Unterschied“ (ZOELLNER 1804, S. 118). Für die Menschheit geht es um die Summe des faktischen Wissens, für das Individuum um dessen Formalität, eine Unterscheidung, der sich PESTALOZZI mit seinem Konzept der Ordnung versagen mußte. ZOELLNERS „Geisteskraft“ (ebd. S. 121) als Ziel der Nationalerziehung hebt das Individuum aus der Gesellschaft heraus. Die gleiche Hervorhebung wird auf der Gegenseite im Konzept vorgenommen.

Der Staat, Preußen, das „Vaterland“, werden nicht von der Öffentlichkeit her durch die Schule anvisiert, sondern von einem verinnerlichten, jede Öffentlichkeit transzendierenden Bezug her. Die „National-Anhänglichkeit“ (ebd. S. 200) bindet die Subjekte jenseits der öffentlichen Relationen fest zusammen, „durch eine Art Familien-Band sind sie aneinandergekettet“ (ebd. S. 201). Nation ist hier nicht wie bei den Physiokraten und Encyclopädisten der Rahmen der Arbeitsteilung und staatlichen Organisation, der im Gegensatz und in Spannung zur Universalität des Wissens und der Vernunft steht, sondern sie verweist auf eine transzendente Größe,

den „National-Geist“ (ebd. 203), der durch die Schule nicht nur bei den preußischen Kindern, sondern auch bei den nicht-deutschen Völkern Preußens eingepflanzt werden muß. Der Vergleich der Nation mit der Familie, der noch in der Physiokratie oft gebraucht wird, um die Ökonomie als Hauswirtschaft darzustellen – den bezeichnenderweise aber CONDORCET weitgehend zugunsten von ADAM SMITH aufgibt –, wird hier verwendet, um die Öffentlichkeit in Richtung der Privatheit, resp. Innerlichkeit zu übersteigen.

Auch HUMBOLDT steht in der Tradition der französischen Nationalerziehungs-Diskussion. Deren Wende zur Öffentlichkeit aber wird bei ihm nicht nur übergangen, sondern die innerliche Akzentuierung wird in den Fächerkanon und seine Hierarchisierung eingebaut. Die Bedeutung der historisch-klassischen Fächer wird mit der „inneren Wirkung der Geschichte“ (HUMBOLDT Bd. I, 1960, S. 590) begründet. Die Geschichte weist auf reine Innerlichkeit, die sich gerade nicht durch Nutzen und Anwendung auszeichnet, sondern durch Formalität. „Von dieser Seite ist die Geschichte dem handelnden Leben verwandt. Sie dient nicht sowohl durch einzelne Beispiele des zu Befolgenden, oder Verhütenden, die oft irre führen, und selten belehren. Ihr wahrer und unermesslicher Nutzen ist es, mehr durch die Form, die an den Begebenheiten hängt, als durch sie selbst, den Sinn für die Behandlung der Wirklichkeit zu beleben, und zu läutern, zu verhindern, dass er nicht in das Gebiet blosser Ideen überschweife, und ihn doch durch Ideen zu regieren“ (ebd. S. 590). Das Ziel der Schule ist der Akt der Transzendenz selbst, und dieser wird in der Geschichte exkatholisch vollzogen entsprechend der säkular-religiösen Tradition der christlichen Heilsgeschichte.

Nicht nur in den Rahmen der religiös-theologischen Tradition, sondern auch der philosophischen Systematik wird die Nationalerziehung von FICHTE gestellt. Öffentlichkeit wird bei ihm, wie schon bei KANT, nicht nur im Sinne von Staatlichkeit der Schule sondern durchaus auch als Kommunikation von Wissen verstanden. „Für die objektive Wahrheit meiner sinnlichen Wahrnehmung gibt es schlechthin kein anderes Kriterium, als die Übereinstimmung meiner Erfahrung mit der Erfahrung anderer ./.../ So gelange ich durch Mittheilung erst zu Gewissheit und Sicherheit für die Sache selbst“ (FICHTE Bd. IV, S. 245–246). So nahe diese Überlegung der Wende CONDORCETS zu kommen scheint, so muß doch beachtet werden, daß sie sich ausschließlich auf die „gelehrte Republik“ bezieht. Nur hier besteht diese „absolute Demokratie“ (ebd. S. 251). Ihr Verhältnis zum Staat wird gesehen durch den in der evangelisch-pietistischen Tradition klar umrissenen und überaus beladenen Begriff der „unsichtbaren Kirche“. Die Kirche ist das „Symbol der Gemeinschaft“, die wirkliche Gemeinschaft vollzieht sich aber in Transzendenz dazu unsichtbar. Daß der Staat nur das Symbol für die Transzendenz der Nation ist, auf die die Nationalerziehung ausgerichtet wird, erlaubt FICHTE auch, diese auf die „innige Durchdringung des Bürgers durch den Staat“ (FICHTE Bd. VII, S. 210) festzulegen. In den „Reden an die deutsche Nation“ wird dieses Ziel als „Notwendigkeiten, die sie (die Nationalerziehung, F.O.) mit Notwendigkeiten erzeugen muß (ebd. S. 282) dargestellt, und damit unverkennbar und unverhüllt das jakobi-

nische Erziehungsprogramm für die preußische Wiedergeburt in Anspruch genommen.

Erstaunlich mag es sein, daß selbst einer der radikalsten liberalen Pädagogen von 1848, G. THAULOW, ebenso den Jakobiner-Plan LE PELETTERS als die der neuen Gesellschaft entsprechende Schulpädagogik ansieht (THAULOW 1848). Der Anspruch an die Schule, das innere Individuum in Übereinstimmung mit der höheren Bestimmung zu erziehen, wird nahtlos mit dem Volksgeist und dem geschichtsphilosophischen Konzept HEGELS in Übereinstimmung gebracht.

Durch die herbartianisch-zillersche Pädagogik und den Beginn der historischen Forschung wird diese Ausrichtung nicht in Frage gestellt und das Konzept der *instruction publique* nicht rezipiert, obwohl gleichzeitig in Frankreich mit der Dritten Republik konzeptionell und praktisch eine breit angelegte Debatte und Forschung darüber stattfindet. Zwar leitet 1894 NATORP mit einem bahnbrechenden Aufsatz, „Condorcets Ideen zur Nationalerziehung“, eine Auseinandersetzung ein. Dabei wird aber das Konzept auf einen „Schulplan“ und die reformpädagogische „Bildung zur Gemeinschaft“ eingeschränkt; das Konzept der Öffentlichkeit geht vollständig verloren. Insofern kann durchaus sowohl die nationalreligiöse Konzeption ZILLERS wie auch die national-kulturelle Zielsetzung der kommenden Reformpädagogik in diesen „Plan“ eingefüllt werden. Entscheidend ist dafür, daß sowohl Gesellschaft und Staat, wie auch die Individualität und das Wissen systematisch transzendiert werden.

Diese Kontinuität der Rezeption, resp. der Nichtrezeption der französischen Pädagogik in Deutschland und der Verlust des Konzeptes der Öffentlichkeit kann nicht allein mit der politischen Geschichte Deutschlands begründet werden. Selbst radikale Demokraten, sei es des Vormärz und der 1848er Bewegung wie auch der Weimarer Republik, zeigten in der Pädagogik kaum Verständnis dafür. Bedeutsam für diesen Sachverhalt – neben den sicher nicht zu übergehenden politischen Einflüssen – dürften aber vor allem die Konstitutionsbedingungen des pädagogischen Denkens im Umfeld von Religion und theologischer Systematik sein.

Die reformatorische Dogmatik in allen ihren Varianten von LUTHER über ZWINGLI bis zu CALVIN setzt an die Stelle der durch die historische Kirche als Institution vermittelten Begegnung des Menschen mit Gott die unmittelbare Begegnung des Individuum mit seinem Erlöser. Die Erlösung ist ein Vorgang, der nicht nur dem Individuum in der Welt zu Teil wird, sondern dieses in der Welt schon in die Vollendung einbezieht. Infolgedessen kommt allen Konzepten, die im Umkreis der Theologie angesiedelt werden oder angesiedelt werden müssen, die Notwendigkeit zu, auf diese absolute Individualität hin ausgelegt zu werden. Vollendete oder sich in der Erlösung vollendende Individualität entwickelt in der Welt selbst Transzendenz. Bezeichnend dafür ist der Konflikt zwischen DESCARTES und LEIBNIZ. Ist für jenen einzig und allein die Fragen nach der Übereinstimmung seiner Metaphysik mit der institutionell verwahrten Dogmatik der Kirche im theologischen Problemfeld entscheidend, so muß dieser die Metaphysik auf die Individualität, die unendlich perfektibile Monade hin ausrichten, um mit seinem Glauben nicht in einen un-

heilvollen Konflikt zu geraten. Die Zuspitzung dieses innerweltlichen transzendentalen Individualismus durch die pietistische Theologie ermöglicht nicht nur, sich mit der verwirrenden Lage der protestantischen Kirchenspaltung, sondern vor allem auch mit den sich entwickelnden Weltwissenschaften, der modernen Naturerkenntnis, auseinanderzusetzen. Nicht deren Übereinstimmung mit einer religiösen Weltansicht generell muß gewährleistet werden wie im Katholizismus, sondern das Weltwissen muß durch individuelle Transzendenz, durch Erlösung überhöht, resp. durchdrungen werden. Mit seinem Verhalten in der Welt muß der Gläubige, das erlöste, vollendete Individuum, Gott und die Erlösung bezeugen.

In diesem Umfeld bildet sich bereits in der Sattelzeit des 17./18. Jahrhunderts die grundlegende Struktur des deutschen pädagogischen Diskurses heraus.¹¹ Ihr Ziel ist in der absoluten Innerlichkeit angesiedelt, die nicht nur durch eindeutige und instrumentelle Einwirkungen der Erziehung erreicht wird, sondern ebenso eindeutig durch das Handeln des Erlösten wieder veräußert werden kann. Innerlichkeit löst dabei nicht nur alle Probleme der möglichen Uneindeutigkeit von erzieherischen Maßnahmen, indem sie seitens des Erziehers wie auch des Zöglings auf die Erlösung und die *ecclesia invisibilis* bezogen wird. Die Überhöhung durch Innerlichkeit transzendiert ebenso die Probabilität des modernen Wissens wie auch die unabschließbare Öffentlichkeit des bürgerlichen Zeitalters, das auch in Deutschland anbrach. Insofern blieb nicht nur die deutsche pädagogische, sondern die deutsche Aufklärung schlechthin protestantisch. Die wenigen protestantischen Aufklärer des französischen Raums, wir zitieren dazu vor allem den Genfer CHARLES BONNET, sind diesbezüglich durchaus Protestanten und wehren sich gegen die Konzepte aus dem katholischen Umfeld. Die kritische Philosophie KANTS und der auf sie aufbauende Idealismus und seine deutschen Gegenspieler wie HERBART und BENEKE überführen diese reformatorisch-pietistische Radikalität der Innerlichkeit in vom zerfallenden theologischen Dogma abgekoppelte philosophische Systematik, und stärken damit auch in ihrem zweiten Systematisierungsschub dieses Konzept in der deutschsprachigen Pädagogik. Diese Innerlichkeit erlaubt ebenso Erziehung auf die Transzendenz des Staates, die Nation oder den Volksgeist, wie bei FICHTE und THAULOW, oder diejenige von Gesellschaft in Richtung Gemeinschaft, bei NATORP und den Reformpädagogen hin anzulegen. Durch die Transzendenz auf eine vorgelagerte absolute Innerlichkeit hin wird der Akt der Erziehung selbst einheitlich und eindeutig. Differenzierungen von Schule und Familie, Staat und Kirche werden dadurch vereinheitlicht, Kontingenzen von Öffentlichkeit und Wissen verwandeln sich dadurch zu instrumentalisierbaren Eindeutigkeiten.

So erfolgreich diese Konzepte heute auch in der pädagogischen Systematik und reformorientierten Schulkritik geworden sind, so blind bleiben sie gegenüber den Differenzierungen der modernen Gesellschaft und ihren Wissensbeständen, von Institutionen und Öffentlichkeit. Insofern behält eine Auseinandersetzung mit CONDORCET nach wie vor ihre polemische Note, worauf hier auch beharrt werden soll.

Anmerkungen

- 1 Zur biographischen und historischen Einordnung sei auf die neue Biographie CONDORCETS von E. und R. BADINTER verwiesen (BADINTER 1988, S. 362–397).
- 2 Eine Reihe von Begriffen, um die sich der französische pädagogische Diskurs konstituiert, werden nicht übersetzt, um Mißverständnisse zu verhindern. „Öffentlicher Unterricht“ markiert als deutsches Konzept nicht die gleichen Konfrontationen und Kontexte, um die es hier geht.
- 3 Daß sich CONDORCET nicht auf die exakten Wissenschaften beschränkt, sondern ebenso die „lettres“ einschließt, wird in der Literatur oft übersehen.
- 4 Es geht hier weder um die biographisch-konzeptuelle Rekonstruktion der Entwicklung, wie sie von MANUELA ALBERTONE (ALBERTONE 1979) erarbeitet wurde, oder um die Rekonstruktion der Auseinandersetzung im „Comité d’instruction publique“ und in der Assemblée, wie sie von GUILLAUME (GUILLAUME 1891–1907) dokumentiert und andernorts verarbeitet wurden. Vielmehr geht es darum festzulegen, welche Abgrenzungen mit den einzelnen Konzepten vorgenommen wurden. Unsere Untersuchung der Pädagogik reiht sich damit als Skizze ein in die Demarche der maßgebenden Monographie von K.M. BAKER (BAKER 1988), wo dieses Thema noch fehlt.
- 5 Wir folgen dabei BAKER (BAKER 1988, S. 133ff.) Zu vermerken ist hier allerdings, daß NEWTON zwar aus den Naturwissenschaften die Metaphysik vollständig ausräumt, um ihr dafür aber im Spiritualismus umso ungestörteren Verlauf zu lassen. Hiermit verfolgt er eine ähnliche Strategie, wie sie der deutsche theologische Pietismus entwickelte. Genau dieser Weg wurde aber von VOLTAIRES philosophischer Interpretation der Wende von LOCKE und NEWTON abgeschnitten.
- 6 Hinter TURGOTS Theorie der Progression des menschlichen Geistes steckt nicht – wie das in der deutschen Kritik seit der Romantik immer angenommen wurde – eine Fortschrittsteleologie. Sie basiert vielmehr auf einer geographischen, zeitlichen und technologischen Verankerung des Wissens. KOYRE weist bereits nach, daß CONDORCET diese Konzeption weiterentwickelt (KOYRE 1948, S. 134) und direkt in die pädagogische Aufgabenstellung überführt (ebd. S. 148). ALBERTONE hat diese Verbindung in der Entwicklung der Physiokratie historisch aufgearbeitet (ALBERTONE 1979).
- 7 Dieser Vergleich wird HARNACK verdankt (HARNACK 1898, S. 403), er hat hier seine besondere Bedeutung, weil für die Encyklopädisten die Fragestellung auch in diesem Sinne aktuell war. Sie setzten sich ein für die Rechte der französischen Protestanten, ohne sich mit deren Doktrin zu identifizieren. CONDORCET hat im Sinne einer Annäherung von Port-Royal an LUTHER auch die Reformation im „Esquisse“ behandelt.
- 8 An dieser Unterscheidung der natur- und humanwissenschaftlichen Methodik hält CONDORCET auch in seinem letzten Werk fest und führt sie zunehmend aus. Der Versuch der Mathematisierung der Sozialwissenschaft soll nicht über diese Differenz hinwegführen, sondern der Popularisierung der Wissenschaft gelten. Humanwissenschaften sind konstitutiv historisch im Gegensatz zu den Naturwissenschaften (siehe Abschnitt 3. dieser Arbeit). AUGUSTE COMTE, ein Bewunderer CONDORCETS, hat diese Differenz beseitigt, während die Gruppe der „idéologues“ immer daran festhielt.
- 9 CONDORCET wandte sich mit ähnlichen Argumenten wie gegen ROUSSEAU auch gegen MONTESQUIEU, er unterzog den „Esprit des lois“ einer eingehenden Kritik (O.C. I.). Seine Ablehnung des Ostrazismus, den MONTESQUIEU bewundert, zeigt den Stellenwert der „instruction publique“ im Rahmen des plebiszitären Verfahrens, es ist für ihn nicht einfach ein Zufallsentscheid wie jene. Die grundsätzliche Differenz wurde von KINTZLER herausgearbeitet (KINTZLER 1989b).
- 10 Arbeit und Einfluß der „idéologues“ wurde ausführlich dargestellt von S. MORAVIA (MORAVIA 1974, 1986). Da sie es ablehnen, als ‚Schule‘ – une „secte philosophique“ nennt DESTUTT den deutschen Kantianismus, was dies auch bezüglich der Offenheit von Wissen bedeutet – zu funktionieren, wird ihre Einheitlichkeit nur durch den Forschungsgegenstand bestimmt. Ihr Einfluß ist nach unseren Forschungen besonders stark in der Lombardei und im Tessin. Der frühe Libe-

ralismus CATTANEO und FRANSCINI u.a. orientiert sich politisch und wissenschaftlich an den „idéologues“ und nicht an MAZZINI politischer Romantik. Von hier aus entwickeln sie auch den starken Akzent auf der Pädagogik.

- 11 Die historische Differenzierung des protestantischen Dogmas im Pietismus in einen pädagogisierbaren Teil und einen Teil über die Erlösung und deren Bedeutung für die neuzeitliche deutschsprachige Pädagogik, ist ein Element, das in der Geschichte des pädagogischen Denkens bis jetzt übergangen wurde (OSTERWALDER 1991).

Literatur

1. Werke von CONDORCET

Wie in der Literatur immer vermerkt wird, ist die Quellen- und Editionssituation bezgl. CONDORCETS Werk prekär. Die einzige, verfügbare Gesamtausgabe genügt in keiner Weise den wissenschaftlichen Ansprüchen, zudem ist sie nach wie vor schwer zugänglich. Es wird darum nicht nur nach dieser Ausgabe, sondern ebenso nach neueren, zugänglicheren Ausgaben oder nach den neuen Quelleneditionen zitiert.

CONDORCET J. M. A. N. de Caritat: Oeuvres. éd. par A. CONDORCET-O'CONNOR et F. M. ARAGO. Tomes I–XII. Paris 1847–1849, réimpression Stuttgart-Bad Cannstatt 1968. (zitiert O.C. und Bandzahl)

- : Un „Eloge“ officieux de Condorcet. éd. et annoté par K. M. BAKER. In: Revue de Synthèse: III^e Série, No. 47–48, Juillet–Déc. 1967, S. 227–251.
- : SIEYES/DUHAMEL: Journal d'Instruction sociale. 1793. réimp. Paris 1981.
- : Réflexions et notes sur l'éducation. a cura di M. ALBERTONE. Napoli 1983.
- : Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain. (1795) Nachdruck Hildesheim 1985.
- : Ecrits sur l'instruction publique. Vol. I. Cinq mémoires sur l'instruction publique. éd. et an. par CH. COUTEL et C. KINTZLER. Paris 1989a.
- : Ecrits sur l'instruction publique. Vol. II. Rapport sur l'instruction publique. éd. et an. par Ch. COUTEL. Paris 1989b.

2. Werke anderer und Sekundärliteratur

ALBERTONE, M.: Una scuola per la Rivoluzione. Condorcet e il dibattito sull'istruzione 1792–1794. Napoli 1979a.

ALBERTONE, M.: Fisiocrati Istruzione e Cultura. Torino 1979b.

(ARNAULD, A./NICOLE, P.): La Logique ou l'Art de penser contenant, outre les règles communes, plusieurs observations nouvelles, propres à former le jugement. (La logique de Port-Royal de 1662) Paris 1748.

BADINTER, E./BADINTER, R.: Condorcet, un intellectuel en politique. Paris ²1988.

BAKER, K.M.: Condorcet, raison et politique. (1975) Trad. de l'anglais par M. NOBILE, présenté par F. FURET. Paris 1988.

COMPAYRE, G.: Histoire critique des Doctrines de l'Education en France depuis le seizième siècle. Tomes I. et II. Paris ⁴1883.

CONDILLAC, E. BONNOT DE: Oeuvres philosophiques. éd. par G. LE ROI. Vol. I. Paris 1947.

D'ALEMBERT, J. LE ROND.: Einleitung zur Enzyklopädie. Hrsg. G. MENSCHING, üb. A. HEINS. Frankfurt 1989.

- (DE PAULE, F.): Mémoire de l'Université sur les Moyens de pourvoir à l'Instruction de la jeunesse & de la perfectionner. o.O., o.D./1762/.
- DESCARTES, R.: Regulae ad directionem ingenii (1628). Texte de l'édition ADAM et TANNERREY, éd. par H. GAUHIER. Paris ⁴1965.
- FETSCHER, I.: Rousseaus politische Philosophie. (Politica Bd. I.) Neuwied 1960.
- FICHTE, J.G.: Zur Rechts- und Sittenlehre II. Werke Bd. IV. hrsg. I.H. FICHTE. Berlin 1971.
- FICHTE, J.G.: Zur Politik, Moral und Philosophie der Geschichte. Werke Bd. VII. hrsg. I. H. FICHTE. Berlin 1971.
- GUERCI, L.: Libertà degli Antichi e Libertà dei Moderni. Napoli 1979.
- GUILLAUME, J.: Procès verbaux du Comité d'instruction publique. Paris 1889–1907.
- HARNACK, A.: Dogmengeschichte. Tübingen ⁴1905.
- HUMBOLDT, W. von: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Werke Bd. I. Hrsg. A. FLITNER/K. GIEL. Stuttgart 1960.
- KINTZLER, C.: Condorcet. L'instruction publique et la naissance du citoyen. Paris ²1982.
- KINTZLER, C.: Notes et présentations. In: CONDORCET 1989a. Paris 1989a.
- KINTZLER, C.: Condorcet et la lettre des lois. In: Colloque International. Condorcet, mathématicien, économiste, philosophe, homme politique. Paris 1989b. S. 279–287.
- KOYRE, A.: Condorcet. In: Journal of the History of Ideas. Vol. IX. April 1948 Nr. 2, S. 131–152.
- LA CHALOTAIS, L.R. DE CARADEUC: Essai d'Education nationale ou Plan d'études pour la jeunesse. o.O. 1763.
- LIEBERKUEHN, PH.J.: Versuch über die anschauende Erkenntnis. Ein Beytrag zur Theorie des Unterrichts. Züllichau 1782.
- MORAVIA, S.: Gli „idéologues“ e l'Età dei Lumi. In: Belfagor vol. 28. Firenze 1973, S. 253–265.
- MORAVIA, S.: Il pensiero degli ideologues. Firenze 1974.
- MORAVIA, S.: Il tramonto dell' Illuminismo. Bari ²1986.
- NATORP, P.: Condorcets Ideen zur Nationalerziehung (1894). In: Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. Bd. I. Stuttgart 1907. S. 37–56.
- OELKERS, J.: Öffentlichkeit und Bildung: Ein künftiges Mißverhältnis? In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 34. Heft 5. Sept. 1988, S. 579–600.
- OSTERWALDER, F.: Die Geburt der deutschsprachigen Pädagogik aus dem Geist des protestantischen Dogmas. Ms. Bern 1991.
- ROUSSEAU, J.-J.: Oeuvres complètes. Tome III. Paris 1964; tome IV. Paris 1969.
- THAULOW, G.: Michel Lepelletier's Plan einer National-Erziehung. Kiel 1848.
- ZOELLNER, J.F.: Ideen über Nationalerziehung besonders in Rücksicht auf die Königl. Preußischen Staaten. Berlin 1804.

Anschrift des Autors

Dr. Fritz Osterwalder, Universität Bern, Pädagogisches Institut, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern.